Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8570103
Centre d'intérêt: 751

Les Outils en communication orale / ss la responsabilité de Claire Asselin. -- [Montréal] : PPMF-UQAM, 1982.
9 v. ; 28 cm.Dépouillement: v. 1. Le nouveau programme de français et la communication orale / Robert Ciesielski -- v. 2. Les éléments de la communication / Claire Asselin -- v. 3. Introduction à la phonétique du français / Aline Boulanger -- v. 4. La classification des sons du français : scénario des diaporamas I à V / Claire Asselin -- v. 5. Les phénomènes phonétiques du français parlé du Québec / Aline Boulanger -- v. 6. Lexique et sémantique / Anne McLaughlin, Louiselle McNicoll -- v. 7. Les phénomènes syntaxiques du français parlé du Québec / Fernande Dupuis, Monique Dufresne -- v. 8. Activités d'observation en communication orale / Suzanne Teasdale -- v. 9. Activités pratiques en communication orale / ces activités sont tirées du PMF 125 de Permafra.

Descripteur(s): *Français (Langue) *Communication verbale *Expression orale *Langue parlée *Programme de formation *Formation des enseignants *Perfectionnement des enseignants *Phonétique *Lexique *Syntaxe *Guide pédagogique *Primaire (Niveau)

Créée au cours de l'année 1979-1980, cette série vise à présenter une vue d'ensemble de la communication orale et des phénomènes du français parlé au Québec. S'inspirant du nouveau programme de français, les collaborateurs de la série ont tenté de réunir dans les neuf fascicules toutes les informations permettant d'initier les enseignants du primaire aux caractéristiques de la communication orale. La série se présente comme un ensemble de documents autonomes que tout enseignant désireux de se doter d'outils en communication orale peut utiliser.

Type de document: d
Financement: Bénéficiaire - UQAM
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGES
Programme(s) de subvention - PPMF

LE NOUVEAU PROGRAMME DE FRANÇAIS ET LA COMMUNICATION ORALE

Les outils en communication orale

Fascicule 1

Robert Ciesielski
Claire Asselin

prf

Université du Québec à Montréal

EDUQ 8570103 A

Série: Les outils en communication orale

Fascicule I

LE NOUVEAU PROGRAMME DE FRANÇAIS ET LA COMMUNICATION ORALE

Recherche et rédaction: ROBERT CIESIELSKI

Série créée sous la responsabilité de: CLAIRE ASSELIN

ÉDITÉ PAR LE PPMF-UQAM (1982)

La publication de ce document et de toute la série a été rendue possible grâce à la contribution de la Direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Éducation du Québec qui supporte et facilite les activités de recherche du PPMF-UQAM.

Soulignons aussi d'une façon particulière la contribution de Louisette Emirkanian comme responsable du comité de lecture et d'analyse, d'Aline Boulanger à l'édition et la correction d'épreuves, de Jean Lefebvre et de Johanne Arcand pour la dactylographie, de Guy Levesque pour la conception graphique de la page couverture et de Pierre Chénier pour la coordination de la production.

Créée au cours de l'année 1979-1980 sous la responsabilité de Claire Asselin, professeure du département de Linguistique de l'UQAM, cette série vise à présenter une vue d'ensemble de la communication orale et des phénomènes du français parlé du Québec. S'inspirant du nouveau programme de français, tous les collaborateurs de cette série ont tenté de réunir ici toutes les informations permettant d'initier les enseignant(e)s du primaire aux caractéristiques de la communication orale. Autrefois présentée comme un cours sigle LIN 3030, cette série se présente maintenant comme un ensemble de documents autonomes que tout(e) enseignant(e) désireux(se) de se doter d'outils en communication orale, aurait intérêt à se procurer.

N.B. Cette série est distribuée par le Service de consultation et d'orientation du PPMF-UQAM. On peut se la procurer en téléphonant à (514) 282-3635 ou en écrivant à:

Université du Québec à Montréal
PPMF, Service de consultation et d'orientation
C.P. 8888, Succursale "A"
Montréal, Qué.
H3C 3P8

LES OUTILS EN COMMUNICATION ORALE

SOMMAIRE DE LA SÉRIE

1 Le nouveau programme de français et la communication orale

2 Les éléments de la communication

3 Introduction à la phonétique du français

4 La classification des sons du français

5 Les phénomènes phonétiques du français parlé du Québec

6 Lexique et sémantique

7 Les phénomènes syntaxiques du français parlé du Québec

8 Activités d'observation en communication orale

9 Activités pratiques en communication orale

TABLE DES MATIÈRES

LE NOUVEAU PROGRAMME DE FRANÇAIS

ET LA COMMUNICATION ORALE

Avertissement..... 2

LANGUE ORALE..... 3

I. Les agents de la communication orale..... 3

I. Le rôle du locuteur..... 9

II. Le rôle de l'interlocuteur..... 13

III. Les situations de communication orale..... 14

II. L'enfant de six ans et la communication orale..... 16

L'APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION ORALE..... 22

I. Objectif de l'apprentissage de la communication orale..... 22

II. Contenu de l'apprentissage de la communication orale..... 31

A. L'habileté à communiquer oralement..... 31

B. L'objectivation de la langue orale..... 32

AVERTISSEMENT

La plupart des questions posées dans ce document peuvent être considérées comme des amorces de réflexion sur des énoncés mis de l'avant par le programme. Elles ne demandent donc pas de références explicites et/ou précises (en référence au Programme ou à d'autres documents).

En effet, les suggestions de ce programme, en communication orale, ne sont pas à l'abri de la critique et c'est pourquoi, avant de les faire vôtres, il est essentiel que vous les confrontiez à votre expérience et à votre jugement, pour en tirer le meilleur parti possible.

PROGRAMME

COMMENTAIRES

LANGUE ORALE

I. LES AGENTS DE LA COMMUNICATION ORALE

Il n'y a de communication orale que là où l'on parle et l'on écoute. *Parler*, c'est formuler oralement un message en fonction d'une intention de communication, en tenant compte de l'interlocuteur et de la situation où se déroule l'échange. *Écouter*, c'est donner un sens à la parole entendue en reconstruisant le message du locuteur en fonction des motifs qui provoquent et maintiennent l'échange, et du contexte où il se déroule. Les agents ou pôles de la communication orale sont le locuteur ou émetteur, et l'interlocuteur en tant que récepteur ou destinataire.

(p. 13)

A votre avis, quelle est l'importance de la communication orale dans les échanges entre humains?

Commentez brièvement.

Y a-t-il une différence importante entre la communication orale et la communication écrite?

Commentez brièvement.

En vous référant aux "Fonctions de la langue écrite", pourriez-vous dresser un tableau des fonctions de la langue orale?

cf.: Les fonctions de l'écrit
Programme, pp. 19-21

A votre avis, quand on parle, est-ce qu'on est plus actif que quand on écoute?

Commentez brièvement.

Pourriez-vous commenter quelques-unes des expressions suivantes:

- La parole est d'argent, le silence est d'or.
- Les paroles s'envolent, les écrits restent.
- Grand parleur, petit faiseur.

- On parle pour parler.
- Avoir le don de la parole.
- Une image vaut mille mots.
- On parle mal.
- Donner sa parole.
- Un silence religieux.
- On répond par le silence aux imbéciles.
- Parler comme un livre.
- Parole d'évangile.
- Ravaler ses paroles.
- N'avoir qu'une parole.
- Le dire en peu de mots.
- Avoir la parole facile.
- Il parle bien.
- Ses paroles ont dépassé sa pensée.
- Parle pour que je te comprenne.
- Il parle tout le temps.
- Jouer sur les mots.
- Une langue de vipère.
- Une mauvaise langue.
- Parler en l'air.
- Parler à un mur.
- Comme disait l'autre.
- Tenir le crachoir.
- C'est une grande gueule.

- Etre suspendu aux lèvres de quelqu'un.
- Crier au meurtre.
- Avoir le dernier mot.
- Avoir son mot à dire.
- Le fin mot de l'histoire.
- Le dire dans ses mots.
- Ne pas mâcher ses mots.
- Peser ses mots.
- Prendre quelqu'un au mot.
- Pour un oui pour un non.
- Trouver à qui parler.
- Boire les paroles de quelqu'un.
- Dire un mot de trop.
- Gaspiller sa salive.
- C'est pas tombé dans l'oreille d'un sourd.
- Du tac au tac.
- Le crier sur les toits.
- Le dire d'une traite.
- Ecouter sa conscience.
- Ecouter aux portes.
- Avoir le mot pour rire.
- Parler gras.
- Il s'écoute parler.
- Placer son mot.
- Tenir sa parole.

- Prendre la parole.
- Un silence éloquent.
- Muet comme une carpe.
- Motus et bouche cousue.
- Un mot attend pas l'autre.
- Avoir un accent.
- Il ne veut rien entendre.
- Il entend mais il n'écoute pas.
- Se faire aller la gueule.
- Parler comme un Français.
- Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire viennent aisément.
- Revenir sur sa parole.
- Ça ne me dit rien.
- Soyez bref!
- Faire celui qui n'entend pas.
- Perdre la parole.
- Couper le sifflet.
- Parler pour soi.
- Se faire parler.
- Parler par gestes.
- Faire parler ses doigts.
- Je vous répondrai par la bouche de mes canons.
- Sans paroles.

Plusieurs de ces expressions illustrent des modalités de la communication orale. Elles portent sur la forme, le contenu, l'intention de communication. Elles expriment aussi des jugements de valeur sur le locuteur, l'interlocuteur, la façon de parler, etc.

Pourriez-vous regrouper et commenter un certain nombre de ces expressions en tenant compte d'une ou de plusieurs modalités de votre choix?

Caractérisez brièvement chacun des types d'expression ou d'échange oraux suivants:

- un monologue
- un soliloque
- un dialogue
- une conversation
- une conférence
- une discussion
- une tirade
- un débat
- un sermon
- un discours
- une négociation
- un aparté
- un plaidoyer

- une démonstration
- un cours magistral
- une présentation
- un panégyrique
- un commentaire
- une critique
- une causerie
- une rumeur
- un réquisitoire
- un interrogatoire
- une farce
- un différend
- une diatribe
- une harangue

Pouvez-vous les classer selon:

- l'intention de communication
- le rôle du (des) locuteur(s) et celui de(s) interlocuteur(s)
- la situation de communication (le contexte physique et psychologique)

I — Le rôle du locuteur

A — Choisir et organiser le contenu du message en fonction de l'intention de communication, en fonction de l'interlocuteur et de la situation.

1. *En fonction de l'intention de communication.* Le discours varie selon que le locuteur veut s'exprimer, informer, persuader, émouvoir, amuser...

(p. 13)

Pourriez-vous décrire brièvement le contenu et la forme que pourraient avoir les messages suivants? Tenez compte des intentions, des interlocuteurs et de la situation de communication.

1. Annoncer aux enfants de votre classe qu'ils vont recevoir la visite d'un personnage très connu (célèbre)
2. Annoncer à un ami/une amie que vous vous avez eu un accident avec l'auto qu'il/elle vous a prêtée.
3. Persuader votre gérant de banque ou de caisse de vous consentir un prêt important.
4. Parler avec des amis des conséquences de la loi 101 au Québec.
5. Répondre par la négative à un marchand ambulant qui vous presse d'acheter un aspirateur.

- Imaginez une ou plusieurs situations de communication que vous pourriez utiliser dans votre classe pour illustrer les notions de forme, de contenu, d'intention, d'interlocuteur, de situation.

En décrivant les message proposés cihaut, avez-vous eu de la difficulté à dissocier le contenu de la forme?

Commentez un de vos exemples.

1. *En fonction de l'intention de communication.* Le discours varie selon que le locuteur veut s'exprimer, informer, persuader, émouvoir, amuser...

(p. 13)

- Qu'est-ce qu'on veut dire par "s'exprimer"?

- Décrivez quelques situations qui peuvent motiver le fait de s'exprimer.

- L'intention de s'exprimer recouvre-t-elle d'autres intentions?

- Pourriez-vous décrire quelques situations où on s'exprime pour des motifs précis?

  . émouvoir?

  . informer?

  . persuader?

  . amuser?

2. *En fonction de l'interlocuteur.* Le choix et l'organisation du message dépendent aussi de la connaissance qu'un locuteur a de son interlocuteur et de ce qu'il croit connu de lui. Ainsi, un Montréalais, décrivant la dernière tempête de neige qui a frappé sa ville, ne s'adressera pas de la même façon à un Trifluvien ou à un Africain qui n'a jamais visité l'Amérique du Nord. Ainsi encore, selon que l'on parle d'un sujet donné à un enfant ou à un adulte, on ne tient pas le même langage.

- Les exemples donnés dans cet article portent-ils vraiment sur le contenu?

  Est-ce que vous pouvez trouver d'autres exemples?

3. *En fonction de la situation* (circonstances de temps et de lieu). Selon que les interlocuteurs participent ou non aux mêmes événements, sont ou ne sont pas en présence de l'objet de leur entretien, les propos diffèrent. Imaginons et comparons la conservation téléphonique de deux amis au sujet de la voiture que vient d'acheter l'un d'eux, et le dialogue qu'ils auraient en s'exclamant devant la nouvelle acquisition. (p. 13)

B — Choisir et organiser la forme du message en fonction de l'intention de communication, en fonction de l'interlocuteur et de la situation.

1. *En fonction de l'intention de communication.* Un écrivain n'emploie pas le même vocabulaire dans une chronique pour un grand quotidien ou un poème lyrique.

(p. 13)

L'exemple donné dans cet article est-il convaincant?

Les formes de discours (chronique, poème lyrique, etc.) sont-elles nécessairement liées à des intentions de communication spécifiques?

Comment l'intention de communication influence-t-elle la forme d'un message?

Essayez de trouver un exemple autre que celui de cet article.

Vous est-il facile de dissocier l'influence de l'intention de communication de celle de l'interlocuteur?
de celle de la situation?

2. *En fonction de l'interlocuteur.* Un physicien, qui recourt sans risque au jargon scientifique dans une discussion avec ses pairs, change de registre s'il s'adresse, sur le même sujet, au grand public.

(p. 13)

Qu'est-ce qu'on veut dire par "changer de registre"?

Pourriez-vous donner quelques exemples?

- . vocabulaire?
- . prononciation?
- . intonation?
- . syntaxe?
- . etc.

3. *En fonction de la situation.* Le ton de voix désinvolte du narrateur d'un accident ne siérait guère à celui qui est chargé, en situation critique, de donner des consignes pour organiser un sauvetage.

Notons précisément que, par forme du message oral, nous entendons non seulement le vocabulaire et le style, mais aussi les caractères prosodiques de la parole (intonation, débit, pauses...). L'élévation de la voix en fin de phrase peut même jouer un rôle syntaxique: «Tu viens?». L'intonation ironique altère parfois le message au point de contredire son expression littérale. Certains accents et certaines coupes ont pour but de retenir l'attention.

(p. 13)

- Outre le ton de voix, qu'est-ce qui pourrait changer?

- Qu'est-ce qu'une intonation ironique?

- Une petite expérience (en équipe si possible): à partir d'une phrase comme "C'est le nouveau programme de français" faites la liste de tous les modes d'intonation possibles.

- A partir de cette expérience, pourriez-vous élaborer une activité de classe qui permettrait aux enfants de mieux comprendre l'utilité de la variété des divers modes d'intonation?

Il arrive que cette adaptation du contenu ou de la forme du discours à de multiples facteurs se fasse à mesure que le locuteur juge bon de le modifier chemin faisant, suspendant telle phrase, reprenant un mot, substituant une expression à l'autre pour mieux cerner l'idée. Les réactions verbales ou non verbales, de l'auditeur, ou de l'auditoire, contribuent à cette rectification instantanée du tir, à cette autorégulation (ces *rajustements* se rencontrent aussi chez celui qui écrit, comme en font foi les ratures, les ajouts d'un brouillon).

(p. 13)

Quelle est la différence essentielle entre l'autorégulation à l'oral et l'autorégulation (les rajustements) à l'écrit?

Pourriez-vous décrire brièvement quelques-uns des multiples facteurs qui déclenchent l'autorégulation?

. Les facteurs physiques.

. Les facteurs psychologiques.

II — Le rôle de l'interlocuteur

A — Reconstruire le message

L'interlocuteur, considéré comme récepteur, destinataire, reconstruit le sens du discours entendu à l'aide des multiples connaissances préalables qu'il a de la langue même, du sujet traité, des intentions, des préoccupations, du caractère du locuteur, mais aussi grâce à une série d'indices fournis par la prononciation et la modulation des sons, par l'attitude et les gestes du locuteur.

(p. 13)

Pourquoi le récepteur doit-il "reconstruire" le sens du discours qu'il entend?

Ce message contient-il du sens ou seulement des indices de sens?

A partir du schéma suivant:

. faites une liste, pour chacun des deux codes, des éléments (des indices) que vous jugez importants pour la reconstruction d'un message (le sens).

. par exemple, distinguez entre:
- les éléments essentiels
- les éléments importants
- les éléments accessoires

Commentez votre choix.

COMMUNICATION ORALE

Contexte extralinguistique
- situation
- geste
- mimique

Indices linguistiques
- séquences sonores
- prononciation
- intonation } prosodie
- rythme, débit }

COMMUNICATION ÉCRITE

Contexte extralinguistique

- situation
- illustration

Indices linguistiques

- graphiques (imprimé, calligraphie)
- idéographiques
- syntaxiques : . phrases
  . discours
- ponctuation
- mise en page

voir aussi "L'acte de lire"
Programme pp. 22 et suivantes.

B — Réagir au message

Les signes par lesquels l'interlocuteur traduit son attention sont souvent non verbaux: hochement de tête, moue, sourire... Il arrive aussi qu'il la manifeste par des mots qui alors n'ont d'autre but que de maintenir le contact ou de relancer la communication. C'est le cas de celui qui, dans une conversation, répète constamment «oui», non pas en signe d'approbation, mais comme preuve de son intérêt. La rétroaction que fournit l'interlocuteur peut dépasser ce simple rôle et signifier un accord, un désaccord, une incompréhension ou une demande d'information supplémentaire.

(p. 13)

Quelle est la relation entre la rétroaction et l'autorégulation?

III — Les situations de communication orale

Voici un tableau regroupant quatre ensembles de situations-types (qui peuvent être exploitées en classe).

Pourriez-vous élaborer une activité de classe pour chacun des quatre ensembles présentés?

Par exemple, fixez-vous des objectifs, faites une description du contenu et donnez les grandes lignes de votre démarche.

SITUATIONS-TYPES DE COMMUNICATION ORALE

1 — Les situations de communication orale où les interlocuteurs changent alternativement de rôle:

- conversation
- entretien
- discussion
- débat
- entrevue
- interview
- table ronde

2 — Les situations de communication orale où les interlocuteurs discutent entre eux devant un auditoire:

- débat public
- entrevue ou interview télévisée ou radiodiffusée

3 — Les situations de communication orale où chaque interlocuteur est confiné dans un des rôles:

- discours de bienvenue
- discours politique
- conférence
- démonstration
- cours magistral

4 — Les situations de communication orale où le locuteur prête sa voix pour rendre un discours écrit ou fixé par la tradition orale:

- chanson
- interprétation d'un texte dramatique (au théâtre, au cinéma...)
- lecture à haute voix d'un conte, d'un bulletin de nouvelles, d'un texte que l'interlocuteur n'a pas sous les yeux

(p. 14)

Tenez aussi compte de l'organisation de la classe.

voir "Les contenus d'apprentissage" du programme pour chacun des niveaux qui nous intéresse.

- Pourriez-vous caractériser votre pratique scolaire en fonction des quatre ensembles présentés?
  - . Quel est votre rôle (vos rôles) habituel(s)?
  - . Celui (ceux) des enfants?
  - . Quels ensembles sont liés au fonctionnement général de la classe?
  - . Quels ensembles sont liés à un apprentissage spécifique?
- Quelles sont les caractéristiques de chacun des ensembles du point de vue:
  - . de l'intention de communication?
  - . du registre de langue?
  - . du type de discours?
- A votre avis, quelles situations (ensembles) sont les plus fréquentes? Pourquoi?
- Quelles sont les plus difficiles?

II. L'ENFANT DE SIX ANS ET LA COMMUNICATION ORALE

L'école fixe ses objectifs initiaux en matière de langue orale en fonction de l'acquis de la plupart des enfants qui la fréquentent pour la première fois. Il est essentiel, pour comprendre l'esprit et la lettre de ce programme, de faire le point sur le bagage commun d'expériences et de connaissances que possèdent ces enfants en ce qui concerne leur habileté à communiquer oralement. À cette fin, trois questions se posent: quels «discours» signifiants sont-ils en mesure de produire? Quelle est leur capacité d'adaptation comme locuteurs? De quels moyens d'expression disposent-ils?

(p. 14)

A partir de votre expérience, croyez-vous que la première phase de cette activité soit vraie et/ou réaliste?

Si non, pour quelles raisons?

Si oui, êtes-vous d'accord avec le reste de l'article?

- Qu'est-ce qu'on entend par discours signifiant?

- Y a-t-il une différence entre signifiant et significatif?

Par exemple, on peut supposer que vous comprenez le programme (il est signifiant), mais est-ce que vous pouvez le relier à votre expérience, votre vécu, vos convictions (le programme est-il significatif pour vous)?

A) «*Discours*» *signifiants*. Le *discours poétique* n'est pas l'apanage des jeunes enfants, encore que la majorité aient un goût marqué pour le monde de l'imaginaire et que les contes, les légendes, les chansons les aient familiarisés avec la fiction. Mais, en ce domaine, ils sont «récepteurs» plutôt qu'«émetteurs».

(p. 14)

- Etes-vous d'accord avec cet article?

- A votre avis, le terme de discours poétique est-il trop général?

  Commentez votre réponse.

- Faites une liste des formes et des contenus discursifs englobés par ce terme.

- Pourquoi dit-on que la majorité des enfants a un goût marqué pour l'imaginaire?

- D'après votre expérience, est-ce que c'est vrai?

- Pouvez-vous relier le "discours" poétique à un des quatre ensembles de situations présentés à la page 14.

Même remarque touchant le *discours informatif*. Si le jeune enfant «reçoit» une foule d'informations (souhaitons-le) en réponse au barrage de ses questions («C'est quoi un...? C'est quoi une...?), en revanche, il n'en fournit guère sinon pour faire écho aux refrains quotidiens: «d'où viens-tu»? «Qu'as-tu fait»? «Où demeures-tu»?...

(p. 14)

- Etes-vous d'accord avec cet article?

- Le fait de poser des questions, de demander de l'information, fait-il partie du discours informatif?

  Si non, de quel genre de "discours" fait-il partie?

- A quel(s) ensemble(s) de situations p. 14 pouvez-vous relier le discours informatif?

Le *discours ludique* n'est pas étranger à cet âge: on observe souvent chez les tout jeunes enfants certaines pratiques de soliloque où ils s'amusent avec les sonorités de la langue. De même, les jeux d'imitation leur font reproduire par plaisir le langage des adultes. L'activité ludique du langage apparaît dès les premières années et subsiste, chez la plupart, jusqu'à la fin de la vie. C'est ce qui explique la permanence des charades, devinettes, mots croisés, jeux de mots... À ce titre, l'activité ludique peut être tenue pour une fonction du langage.

(p. 14)

- Croyez-vous que le discours ludique se prête à des situations d'apprentissage?

  Si oui, pourriez-vous en décrire brièvement quelques-unes?

- A quelles situations de la page 14 pouvez-vous relier le discours ludique?

L'enfant d'âge préscolaire réussit mieux, toutefois, dans les *genres expressif et incitatif*, qui, dans son cas notamment, offrent plus d'une affinité. Il exprime, sans se faire prier, ses sensations, ses goûts, ses sentiments, de même que des idées et des opinions. Il apprend très vite à utiliser la langue pour commander, recourant d'ailleurs souvent aux formules familières de ses parents: «Viens manger», «Va jouer avec...» Mais cette aisance le laisse encore fort démuni lorsqu'il s'agit de faire appel à des arguments rationnels pour convaincre ou persuader.

(p. 14)

- Etes-vous d'accord avec cet article?

- Quels sont les intentions qui sous-tendent généralement le discours expressif?

- Ces intentions impliquent-elles d'autres genres de discours?

- Croyez-vous que le discours expressif est une catégorie trop générale?

- Dans la première phrase de l'article, on parle d'affinités entre les genres expressif et éducatif. De quelles affinités s'agit-il?

- Pouvez-vous relier les genres expressif et incitatif à des situations de la page 14. Lesquelles?

B) *Capacité d'adaptation*

Même si l'enfant commence à six ans à sortir de l'égocentrisme enfantin, son évolution psychologique le rend encore peu apte à tenir compte des connaissances ou de la personnalité de ses interlocuteurs. Toutefois, on observe qu'il ne s'adresse pas à un adulte de la même façon qu'à un enfant plus jeune que lui, qu'il sait déjà qu'il ne peut pas tout dire à un étranger et que dans certaines circonstances il parle très différemment à son père et à sa mère.

En fait, sauf exception, ce sont ses interlocuteurs qui s'adaptent à lui plutôt que lui à eux. Dans le milieu limité où il vit, son entourage est au courant du détail de ses activités, des lieux où elles se déroulent, des objets qu'il manipule et de ses réactions habituelles. Chacun reconstruit donc facilement le sens de ses messages en comblant d'instinct les lacunes de la formulation. Ainsi, le jeune enfant peut parler à demi-mot et être compris, sans remettre en question la clarté de son message, et partant, sans rajuster son discours. Notons que la fréquentation de la maternelle est une des occasions où l'enfant élargit son expérience de la communication: le groupe social y est

A votre avis, l'école (et donc les enseignantes) a-t-elle un rôle direct à jouer dans le développement de la capacité d'adaptation langagière de l'enfant?

Pourriez-vous élaborer brièvement, pour chacun des niveaux qui vous intéresse, une ou plusieurs activités de classe (communication orale) qui mettent à profit la capacité d'adaptation des enfants?

composé d'adultes et de camarades qui connaissent peu son univers personnel. L'enfant est donc appelé à tenir compte d'interlocuteurs qui exigent, pour comprendre, que le message fournisse plus de renseignements sur les faits relatés et qu'il emploie des termes plus précis.

De façon générale, la capacité d'adaptation de l'enfant, non moins que ses habiletés langagières, dépend des interlocuteurs qui l'entourent. Plus ils jouent un rôle actif dans la communication, interrogeant, poursuivant le dialogue malgré les écueils, ne se montrant pas seulement bienveillants mais très intéressés, plus ils aident l'apprenti locuteur à sortir de lui et à communiquer. (p. 15)

voir: "L'apprentissage de la communication orale",
Programme pp. 16-17

C) *Moyens d'expression*

À six ans, l'enfant a atteint la maîtrise passive et active à peu près complète du *système phonologique et morphologique de la langue orale en* usage dans son milieu. S'il dit «une avion», il doit cette originalité aux siens, et cela ne prouve pas qu'il ne maîtrise pas la morphologie du genre.

Dans le domaine *lexical*, deux constatations valent pour la grande majorité des enfants. En premier lieu, le sens qu'ils attribuent aux mots relèvent d'une expérience très réduite du réel; ces mots sont chargés de significations personnelles que l'enfant n'identifie pas comme telles, mais croit identiques chez nous. L'enfant n'assume l'acceptation commune d'un mot répandue dans une société que grâce à la multiplication des expériences et à la rencontre d'interlocuteurs qui y attachent d'autres sens que le sien. Ce cumul de significations étend la compréhension du vocabulaire. En second lieu, le bagage conceptuel de l'enfant est plus riche que son actif lexical; aussi, des termes lui font-ils défaut pour communiquer sa pensée. C'est pourquoi l'on dit qu'il manque de vocabulaire. L'addition, à ce fond linguistique, de nouvelles acquisitions suit certaines lois. L'enfant retient plus facilement un terme insolite s'il désigne un concept qu'il possède déjà ou que son développement cognitif et affectif lui permet d'avoir, ou encore s'il surgit et s'impose dans une situation familière.

(p. 15)

Ces articles ne font pas mention du système syntaxique de la "langue orale en usage..."
Pour quelles raisons?

. Est-ce un oubli?

. Est-ce implicite?

. Est-ce qu'il y a une autre explication?

Pour que la première phrase du deuxième paragraphe ait du sens il faudrait remplacer <u>acceptation</u> par <u>acception</u>.

Quand on dit que "le bagage conceptuel de l'enfant est plus riche que son actif lexical" est-ce qu'on ne fait pas référence à un phénomène général qui affecte aussi, toutes proportions gardées, les adultes.

Croyez-vous personnellement que votre "actif lexical" est toujours à la hauteur de votre "bagage conceptuel"?

Commentez les expressions suivantes:

. *J'ai le mot sur le bout de la langue.*

. *Vous voyez ce que je veux dire.*

. *Le mot m'échappe.*

Dans la dernière phrase de l'article, qu'est-ce qu'on entend par "un terme insolite"?

Dans la même phrase, qu'est-ce qu'on entend par "un concept qu'il possède déjà"?

A votre avis, est-ce qu'on peut "posséder des concepts" sans connaître les termes (insolites ou non) qui les désignent?

Par exemple, croyez-vous qu'un enfant de six ans ou moins pourrait avoir la notion, le "concept" de politesse sans connaître le terme politesse?

Si oui, pourriez-vous trouver d'autres exemples, tirés de votre expérience ou de votre vécu?

Quant à la connaissance que l'enfant peut avoir des divers *registres* du langage, il faut dire que sa famille, la parenté, les voisins, les personnages de la télévision lui ont permis de maîtriser une langue relevant de plusieurs variétés linguistiques.

L'enfant de six ans sait déjà qu'il existe, dans son groupe social, diverses façons d'exprimer les choses. Il est soumis très jeune aux *règles de convenance* qui régissent la communication dans son milieu et il apprend que le choix d'une forme parmi d'autres qui ont une acceptation équivalente se fait en fonction de situations données ou des personnes présentes.

(p. 15)

Qu'est-ce qu'on entend par "les divers registres du langage"?

Pourriez-vous faire la distinction entre "registres de langage" et "variétés linguistiques"?

Qu'est-ce qu'on veut dire par "règles de convenance"?

Pourriez-vous donner des exemples de règles de convenance qui régissent la communication dans votre milieu?

Dans le deuxième paragraphe, dernière ligne, acceptation devrait être remplacé par acception.

Quand l'enfant élargit son répertoire linguistique, il lui arrive de créer tout un émoi en lançant à la maison un mot, un peu gros, ramassé «dans la rue». Croire que cet enfant régresse est une illusion: il vient d'ajouter une pièce à son arsenal linguistique, sans savoir encore dans quelle situation exacte en tirer parti.

Il est donc important de souligner que l'élargissement et le réaménagement continu du répertoire lexical de l'enfant comporte, dans de tels cas, des acquisitions qui, au lieu d'éliminer des mots connus, viennent s'ajouter aux usages qui lui sont déjà familiers.

(p. 15)

Dans quelles situations l'enfant peut-il tirer parti des mots qu'il a "ramassé dans la rue"?

Vous arrive-t-il d'utiliser des mots "ramassés dans la rue"?

Dans quelles circonstances?

Si les mots "ramassés dans la rue" font partie de l'arsenal linguistique de l'enfant, comment l'école, la classe de français devrait-elle en tirer parti?

Commentez votre réponse; si possible à partir d'un exemple tiré de votre expérience de classe.

Faisons le point. Compte tenu de l'ensemble des acquisitions d'un enfant de six ans, il faut conclure que son art de la communication verbale progresse sur tous les fronts. Sur cette lancée, le cours primaire doit poursuivre la tâche, à la faveur d'une évolution psychologique et intellectuelle qui mettra l'écolier en mesure de s'exprimer plus sûrement, de mieux comprendre ses interlocuteurs et leurs messages, d'accroître progressivement ses capacités d'adaptation.

(p. 15)

Pourriez-vous essayer de préciser ce qu'on veut dire, ici, par "le cours primaire doit promouvoir la tâche"?
De quelle tâche s'agit-il?

D'après vous, quels sont les principes essentiels qui devraient guider les interventions des enseignantes dans l'apprentissage de la communication orale (par les écoliers)?

Ces principes (les vôtres) sont-ils compatibles avec ceux que suggère le nouveau programme?

L'APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION ORALE

I — Objectif de l'apprentissage de la communication orale

L'objectif spécifique de l'apprentissage de la langue orale au cours primaire est l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement dans des situations où l'écolier est alternativement locuteur et interlocuteur (destinataire).

Le peu de tradition en enseignement de la langue orale et l'insuffisance de la recherche dans ce domaine ne permettent pas d'établir des seuils de compétence en cette matière pour chaque année du cours primaire; c'est ce qui explique que l'objectif fixé est défini par l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement et qu'on ne trouve pas d'objectif minimal terminal annuel. Les comportements à développer sont évidemment ceux que nous avons déjà analysés, d'un bon locuteur et d'un bon interlocuteur.

(p. 16)

Etes-vous d'accord avec le deuxième paragraphe de l'article cité.

Hormis les raisons invoquées, pourquoi est-il difficile de fixer des seuils de compétence en matière de langue orale?

Commentez votre réponse.

Quelques pistes de réflexion:

- les variétés linguistiques
- les fonctions de la langue orale
- le fait qu'il est plus difficile (si ce n'est inutile) de fixer des normes pour l'oral que pour l'écrit.

Pourriez-vous expliquer brièvement ce que pourraient être les "comportements d'un bon locuteur et d'un bon interlocuteur au primaire" (tout au moins pour le niveau où vous travaillez)?

Les expressions "bon locuteur" et "bon interlocuteur" ne sont pas utilisées ou définies de façon explicite dans les articles qui précèdent. Croyez-vous alors qu'elles se réfèrent IMPLICITEMENT aux articles cités aux pages 1 à 13 du présent document.

Pourriez-vous faire un parallèle entre les expressions "bon locuteur" et "bon interlocuteur" et les expressions "bon lecteur" et "bon scripteur".

cf.: L'apprentissage de la communication écrite, p. 22 et 26.

D'après vous, est-ce qu'un bon locuteur est aussi (nécessairement) un bon interlocuteur?

Commentez votre réponse.

a) *Quant au contenu du discours,*

l'écolier doit organiser son message en fonction de son intention de communication, des caractéristiques de l'interlocuteur et de la situation. En ce qui touche les deux derniers points, qu'il suffise de noter ici que, d'une part, l'écolier doit s'exercer à fournir à un interlocuteur peu ou pas au courant du sujet traité tous les éclaircissements nécessaires ou sollicités, à l'aide d'exemples et, au besoin, d'illustrations, que, d'autre part, dans un dialogue soumis à certaines règles ou contraintes, il doit tenir compte de ces règles.

Il y a lieu d'insister davantage sur la capacité de choisir et d'organiser le message en fonction de l'intention de communication.

(p. 16)

Pourquoi dit-on qu'on doit insister davantage "sur la capacité de choisir et d'organiser le message en fonction de l'intention de communication"?

L'intention de communication est certainement un point important de tout échange verbal. Mais n'est-elle pas intimement liée aux caractéristiques de l'interlocuteur et de la situation (le contexte) de communication?

Dans un échange à caractère *expressif*, quand un écolier est appelé à exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments, il accroît son habileté:

— à les identifier et à les nommer;

— à identifier, nommer ou décrire ce qui s'y rattache ou ce qui les explique; temps, lieu, personnes, objets, motifs, etc;

— à choisir, selon le contexte de communication, les éléments qu'il convient de faire connaître;

— à répondre aux demandes d'information de l'interlocuteur.

(p. 16)

Pourriez-vous décrire quelques situations NATURELLES où l'écolier est appelé à exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments?

Ces situations peuvent-elles être reproduites en classe?

Commentez.

Quel devrait être le rôle de l'interlocuteur dans un ÉCHANGE à caractère expressif?

Y a-t-il lieu de contrôler (en classe) les débordements affectifs (colère, tristesse, hilarité) auxquels peut se prêter le discours expressif?

Dans un échange à caractère *informatif*, quand l'écolier est appelé à faire agir un interlocuteur, il devient plus habile:

— à identifier, nommer ou décrire les actions qu'il veut voir poser;

— à énumérer ces actions dans l'ordre commandé par la situation ou à les situer les unes par rapport aux autres;

— à identifier, nommer ou décrire ce sur quoi portent les actions à poser;

— décrire ces actions en fonction du point de vue de celui qui a à les poser;

— à répondre aux demandes d'information de l'interlocuteur.

(p. 16)

Le point de vue avec lequel on décrit un échange à caractère INFORMATIF n'est-il pas étrangement INCITATIF?

Devrait-on distinguer "informer" et "faire agir"?

Qu'est-ce que vous en pensez?

D'après vous, quelles sont les caractéristiques d'un échange d'information?

Quel devrait être le rôle de l'interlocuteur dans un échange à caractère informatif?

Quand, dans un discours à caractère *incitatif*, l'écolier est appelé à persuader ou à convaincre un interlocuteur, il devient plus habile:

— à identifier et à expliquer son point de vue;

— à énumérer les arguments, les faits ou les événements propres à appuyer son point de vue;

— à commenter les arguments, les objections ou les faits proposés par l'interlocuteur.

(p. 16)

Qu'est-ce qu'on pourrait ajouter à cet article?

Par exemple, qu'est-ce que vous pensez de:

. "il devient plus habile:
- à faire agir son interlocuteur".

Dans un "échange" à caractère incitatif, quel devrait être le rôle de l'interlocuteur?

Dans une situation où l'on fait un usage *ludique* de la langue, l'écolier devient plus habile:

— à appliquer les conventions implicites ou explicites qui régissent la situation.

(p. 16)

Qu'est-ce qu'on entend par "à appliquer les conventions implicites ou explicites qui régissent la situation"?

L'explication: "- à appliquer les conventions implicites ou explicites qui régissent la situation" est bien vague et ne signifie pas grand chose.

Ne croyez-vous pas qu'on aurait pu être plus explicite?

Par exemple, qu'est-ce que vous pensez des suggestions suivantes:

- "l'écolier devient plus habile":
  - . à jouer sur les mots;
  - . à jouer avec les mots;
  - . à "lire entre les lignes";
  - . à exprimer son sens de l'humour.

Avez-vous d'autres suggestions?

A votre avis, quelle importance devrait-on accorder à l'usage ludique du langage en classe de français, en communication orale?

Commentez.

Il n'est pas fait mention de l'utilisation du discours poétique (cf. 16). Si vous croyez que ce type de discours a quand même sa place dans la classe de français, comment pourriez-vous en caractériser l'usage?

> "L'échange ou le discours à caractère poétique permet à l'écolier de devenir plus habile:..."

Une petite expérience

Avec l'aide d'un ou de plusieurs de vos collègues, tentez de faire le "Profil de communication" de votre classe.

Pour ce faire, inspirez-vous des questions et suggestions suivantes:

- Demandez à un ou plusieurs de vos collègues de vous observer pendant une séance de classe. Si ce n'est pas possible, vous pouvez toujours essayer de le faire par vous-même bien que ce ne soit pas facile.
- L'observation devrait porter sur les point suivants:
  - . Le nombre d'échanges observés
    enseignante - écolier(s)
    écolier(s) - écolier(s)
- Le caractère dominant de chacun des échanges.
  - . incitatif
  - . informatif
  - . expressif
  - . poétique/ludique
- Le rôle de l'enseignante et des écoliers dans chacun des échanges.
  - . locuteur - interlocuteur
- A partir de ces observations, vous pourrez déterminer de façon approximative le "Profil de communication" de votre classe (bien entendu, si la séance observée est représentative du déroulement habituel de votre classe):
  - . Quels sont les types d'échanges les plus fréquents, les moins fréquents?

. quel est <u>votre</u> type d'échange le plus fréquent?

. quel est le type d'échange le plus fréquent des écoliers?

. quel est votre rôle le plus fréquent dans les divers échanges?

. quel est le rôle le plus fréquent des écoliers dans les divers échanges?

etc.

b) *Quant à la forme du discours,*

l'attention de l'écolier doit porter:

— sur le choix de la variété de la langue convenant à la situation particulière. Ce choix s'opère en fonction de règles d'usage qui découlent du simple besoin de se faire comprendre et d'employer un langage socialement acceptable; En ce sens, l'acquisition progressive du français correct d'ici permet d'accéder à la plus grande audience possible, au Québec d'abord, puis dans les autres pays francophones.

(p. 16)

Qu'est-ce que le nouveau programme entend par "le français correct d'ici"?

Commentez.

Croyez-vous que ce "français correct d'ici" est susceptible de varier avec les diverses régions linguistiques du Québec? Avec les divers groupes sociaux du Québec?

Le "français correct d'ici", devrait-il se conformer aux règles d'usage socialement acceptées au Québec?

Le "français correct d'ici", tel que prôné à l'école élémentaire, devrait-il refléter les règles d'usage de la majorité des Québécois?

. pour l'ensemble du Québec;

. pour une région linguistique donnée;

. pour une classe sociale donnée.

De façon très concrète, pourriez-vous expliquer brièvement pourquoi on dit que les écoliers québécois doivent accéder à la plus vaste "audience" possible au Québec et dans la francophonie?

— sur le choix et l'organisation des éléments linguistiques. Comme la dynamique de la communication est affaire de choix, les éléments linguistiques ne peuvent être prédéterminés: seuls la réussite ou l'échec permettent de juger de la pertinence des choix.

(p. 16)

Ne croyez-vous pas que le terme "d'éléments linguistiques" est beaucoup trop vague?

A votre avis, qu'est-ce qu'on entend ici par "éléments linguistiques"?

Pourquoi dit-on que la "dynamique de la communication est affaire de choix"? Le "choix" n'est-il pas prédéterminé par l'intention, par l'interlocuteur, par la situation?

Qu'est-ce qu'on entend par "réussite" et "échec" de la communication?

Pouvez-vous donner un exemple de communication réussie pour chacun des types d'échanges suivants:

. un échange informatif

. un échange incitatif

. un échange expressif

. un échange poétique/ludique

Qu'est-ce qui vous permet de dire que la communication est réussie?

Les facteurs qui déterminent la réussite ou l'échec de la communication sont-ils tous d'ordre linguistique?

Par exemple, si quelqu'un n'est pas d'accord avec vos idées poétiques, il y a une bonne chance qu'il refuse vos arguments (échec de la communication) même si ceux-ci sont bien formulés.

Essayez de trouver quelques exemples de facteurs non linguistiques qui peuvent influencer le résultat d'un échange verbal (réussite ou échec). Servez-vous de votre expérience, de votre vécu.

c) *Quant à la rétroaction,*

l'attention de l'écolier doit chercher à adapter ses propos et son comportement à la réaction verbale ou non verbale de l'interlocuteur. La poursuite et le déroulement d'un entretien sont en très grande partie subordonnés aux attitudes et à la participation des agents de la communication orale.

(p. 16)

La première phrase serait-elle plus "correcte" si on avait écrit: "L'écolier doit chercher à..." au lieu de "L'attention de l'écolier doit chercher à..."

Il y a des situations de communication orale où on ne s'adapte pas aux réactions du ou des interlocuteurs.

II — Contenu de l'apprentissage de la communication orale

A — L'habileté à communiquer oralement

Durant tout le cours primaire, la formation à la communication orale se poursuit dans des situations nombreuses et variées, souvent étrangères à l'écolier. (p. 17)

Au début de l'apprentissage,

le cours de français oral comprend des activités simples, où l'accent est mis sur la précision, la clarté et l'efficacité du discours.

- elles sont de courte durée;
- elles n'exigent pas nécessairement l'adaptation à une variété de langue autre que celle de l'écolier;
- le locuteur doit tenir compte de son intention de communication et des besoins d'information de l'interlocuteur;
- le sujet traité correspond aux goûts et au champ de connaissances de l'écolier;
- les raisons de la réussite ou de l'échec de la communication sont évidentes.

À ce stade, les situations ludiques sont largement exploitées: jeu de communication, jeu de rôle, saynètes, théâtre de marionnettes...

Tout au long du cours primaire,

le cours de français oral comprend des activités de plus en plus complexes, dont les principales caractéristiques sont les suivantes:

- l'écolier, comme locuteur, doit tenir compte d'un nombre croissant de facteurs contraignants: son intention de communication; les besoins d'information de l'interlocuteur et aussi ses réactions, sa variété de langue, sa compétence linguistique, son statut social; le sujet traité; le contexte et les règles sociolinguistiques de la communication orale;
- l'écolier, comme interlocuteur, doit réagir à propos, en respectant les règles qui assurent le bon déroulement de la communication.

Aux situations ludiques succèdent progressivement des situations plus réelles. Ainsi l'écolier en vient à produire des discours qui tiennent de la discussion, du compte rendu, du débat, de l'exposé, de l'interview, de la démonstration... (p. 17)

Par exemple, lecture des nouvelles à la radio ou à la télévision.

Pouvez-vous trouver d'autres exemples?

Qu'est-ce qu'on entend par "situations ... souvent étrangères à l'écolier"?

Pouvez-vous donner quelques exemples?

Pourquoi les situations ludiques ont-elles la préséance lors des premiers apprentissages?

Le dernier paragraphe semble impliquer que les situations ludiques sont moins "réelles" que d'autres? Etes-vous d'accord avec cette implication?

Commentez.

Pourriez-vous décrire une activité qui correspondrait à la description ci-contre pour chacun des points mentionnés?

Vous pouvez vous inspirer des contenus d'apprentissage pour le ou les niveaux qui vous intéressent.

Qu'est-ce qu'on entend par "les règles qui assurent le bon déroulement de la communication"?

Donnez des exemples.

Le respect des "règles qui assurent un bon déroulement de la communication" est-il compatible avec le développement d'une attitude critique de l'écolier face à ce qui lui est communiqué?

Commentez.

B — L'objectivation de la langue orale

a) *Objectivation relative à la langue même.*

Cette objectivation porte, au cours primaire, sur:

- les différences entre la langue de l'écolier et d'autres variétés plus particulièrement le français correct d'ici. Ces différences sont d'ordre phonétique et phonologique, lexical (mots et expressions), morphologique, syntaxique et stylistique. Le contenu d'objectivation est déterminé sur ce point par ce que les écoliers relèvent ou sont amenés à relever;

(p. 17)

Pourriez-vous décrire quelques moyens concrets qui permettraient aux écoliers (ceux de votre classe par exemple) de faire la différence entre leur façon de parler et d'autres façons de parler?

Croyez-vous que l'utilisation d'un code de transcription (l'alphabet phonétique international, par exemple) pourrait s'avérer utile pour objectiver des différences entre deux ou plusieurs variétés linguistiques?

Commentez.

- l'existence des variétés de langue, en rapport avec des facteurs géographiques et culturels; un échantillon des variétés que les écoliers peuvent bien situer géographiquement et culturellement est indispensable à la connaissance de ce phénomène;

(p. 17)

Pourquoi ne parle-t-on pas des facteurs sociaux?

Qu'est-ce qu'on veut dire par facteurs culturels?

Dans une ville comme Montréal, croyez-vous que tous les francophones parlent de la même façon?

Si non, pourriez-vous expliquer brièvement pourquoi il y a des différences?

Voici quelques pistes que vous pouvez suivre:

. quelle est l'origine de ces différences?

. pourquoi ces différences se maintiennent-elles?

. quelle est l'importance des facteurs socio-économiques dans le maintien de ces différences?

- l'utilité de connaître plusieurs variétés de langue et particulièrement de posséder une certaine maîtrise du français correct d'ici, afin d'être en mesure de communiquer avec un plus grand nombre d'interlocuteurs et de s'adapter à des situations de communication plus contraignantes;

(p. 17)

Est-il vraiment nécessaire de parler le "français correct d'ici" pour communiquer avec la plupart des Québécois? Avec la plupart des francophones?

La plupart des Québécois et la plupart des francophones parlent-ils le "français correct d'ici"?

Commentez brièvement.

Est-ce que vous possédez une certaine maîtrise du "français correct d'ici"?

Si oui, pourriez-vous expliquer brièvement en quoi cela consiste?

- la valeur expressive, informative, incitative, poétique ou ludique de certains éléments linguistiques par rapport à l'intention de communication de l'écolier.

(p. 17)

Pour chacune des situations de communication suivantes, pourriez-vous relever quelques éléments linguistiques ayant une valeur:

. expressive;

. informative;

. incitative;

. poétique/ludique.

Voici quelques pistes que vous pouvez suivre:

. les éléments de forme ou de contenu qui vous permettent de dire que l'échange est à caractère expressif, informatif, ludique, etc.

Expressive

1. Vous êtes seule avec un être cher, l'atmosphère est chaleureuse et elle porte aux confidences. Imaginez l'échange.

Ludique

2. Vous vous promenez avec un(e) ami(e) superstitieux(se). Pour l'épater vous décidez de passer sous une échelle de peintre qui est justement sur votre chemin.
   a) Il ne se passe rien.
   b) Vous glissez sur une peau de banane.

   Imaginez l'échange subséquent.

Incitative-ludique

3. Vous êtes dans votre classe, tournée vers le tableau. Soudain vous recevez une gomme à effacer derrière la tête. Imaginez l'échange subséquent.

Informative

Un étranger, parlant très mal le français, vous demande où se trouve l'hôtel XYZ. Imaginez l'échange.

b) *Objectivation relative à l'usage de la langue*

Il s'agit cette fois d'attirer l'attention de l'écolier sur:

- la concordance entre l'intention du locuteur et son discours. La réussite ou l'échec de la communication permet souvent d'évaluer ce point;

(p. 17)

Le discours tenu par le locuteur ne concorde pas toujours de façon explicite avec l'intention véritable de communication: pensez à la publicité, aux discours politiques et à la fable du renard et du corbeau.

Comment évalueriez-vous la communication (réussie) d'un bon menteur?

Essayez d'imaginer une situation (exploitable en classe) où on pourrait effectivement relier à la réussite ou l'échec de la communication la concordance ou non-concordance de l'intention et du discours tenu.

- l'adaptation du discours selon les réactions d'un ou de plusieurs interlocuteurs;

- l'adaptation du discours à une communication à distance;

- la pertinence du choix de la langue et de l'organisation des éléments linguistiques en fonction de l'interlocuteur;

- la pertinence du choix et de l'organisation de l'information en fonction du sujet qui peut être simple ou complexe, en fonction de la participation du locuteur à l'événement en question et de la présence ou de l'absence de l'objet ou du personnage dont il s'agit;

- le respect des règles qui assurent un bon déroulement de la communication;

- l'à-propos des réactions et des interventions de chacun des interlocuteurs, selon que la situation est plus ou moins formelle.

(p. 17)

Essayez d'imaginer des situations de communication (exploitables en classe) qui permettraient à vos écoliers d'objectiver chacun des points mentionnés.

Quelle démarche adopteriez-vous pour chacune de ces stratégies?

Quelle serait la participation des écoliers?

LES ÉLÉMENTS DE LA COMMUNICATION

Les outils en communication orale

Fascicule 2

Claire Asselin

Université du Québec à Montréal

prf

EDUQ 8570103 B

Série: Les outils en communication orale

Fascicule 2

LES ÉLÉMENTS DE LA COMMUNICATION

Recherche et rédaction: CLAIRE ASSELIN

Série créée sous la responsabilité de: CLAIRE ASSELIN

ÉDITÉ PAR LE PPMF-UQAM (1982)

La publication de ce document et de toute la série a été rendue possible grâce à la contribution de la Direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Éducation du Québec qui supporte et facilite les activités de recherche du PPMF-UQAM.

Soulignons aussi d'une façon particulière la contribution de Louisette Emirkanian comme responsable du comité de lecture et d'analyse, d'Aline Boulanger à l'édition et la correction d'épreuves, de Jean Lefebvre et de Johanne Arcand pour la dactylographie, de Guy Levesque pour la conception graphique de la page couverture et de Pierre Chénier pour la coordination de la production.

Créée au cours de l'année 1979-1980 sous la responsabilité de Claire Asselin, professeure du département de Linguistique de l'UQAM, cette série vise à présenter une vue d'ensemble de la communication orale et des phénomènes du français parlé du Québec. S'inspirant du nouveau programme de français, tous les collaborateurs de cette série ont tenté de réunir ici toutes les informations permettant d'initier les enseignant(e)s du primaire aux caractéristiques de la communication orale. Autrefois présentée comme un cours siglé LIN 3030, cette série se présente maintenant comme un ensemble de documents autonomes que tout(e) enseignant(e) désireux(se) de se doter d'outils en communication orale, aurait intérêt à se procurer.

N.B. Cette série est distribuée par le Service de consultation et d'orientation du PPMF-UQAM. On peut se la procurer en téléphonant à (514) 282-3635 ou en écrivant à:

Université du Québec à Montréal
PPMF, Service de consultation et d'orientation
C.P. 8888, Succursale "A"
Montréal, Qué.
H3C 3P8

LES OUTILS EN COMMUNICATION ORALE

SOMMAIRE DE LA SÉRIE

1 Le nouveau programme de français et la communication orale

2 Les éléments de la communication

3 Introduction à la phonétique du français

4 La classification des sons du français

5 Les phénomènes phonétiques du français parlé du Québec

6 Lexique et sémantique

7 Les phénomènes syntaxiques du français parlé du Québec

8 Activités d'observation en communication orale

9 Activités pratiques en communication orale

TABLE DES MATIÈRES

LES ÉLÉMENTS DE LA COMMUNICATION

Avertissement..... 2

Les éléments de base..... 3

La langue..... 4

Le signe..... 4

Les règles grammaticales..... 6

Règles sémantiques..... 7

Le contexte..... 8

Le contexte situationnel..... 8

Le contexte socio-linguistique..... 9

Le contact..... 10

Mise en situation..... 12

AVERTISSEMENT

Ce fascicule utilise de larges extraits tirés du document Communication et langue (DE-6) publié par PERMAFRA en juin 1976 et dont l'auteure est Huguette Lachapelle.

LES ÉLÉMENTS DE LA COMMUNICATION

Les éléments de base

Quand on parle de communication, il s'agit habituellement d'un individu qui adresse un message à un autre individu (ou à d'autres individus). Ceci peut donner lieu à un schéma très simple:

(Schéma 1)

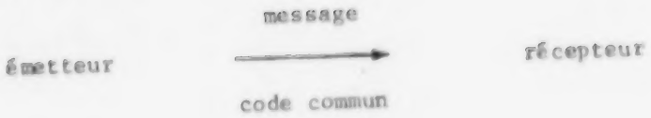
émetteur —— message ——→ récepteur

L'ÉMETTEUR est l'individu qui s'adresse à un autre; le RÉCEPTEUR est l'individu à qui l'émetteur s'adresse; le MESSAGE est ce que l'émetteur adresse ou transmet au récepteur.

Nous avons ici un modèle grossier de communication, et, forcément, un modèle incomplet. D'après ce modèle sommaire, un individu (émetteur) pourrait transmettre le message suivant à un récepteur donné: "Hast du Feuer, bitte?" .
Si le récepteur en question n'est pas familier avec la langue allemande, il ne comprendra pas le message que veut lui transmettre l'émetteur et ne pourra y répondre. Les trois éléments de base (émetteur, message, récepteur) sont présents, et pourtant la communication ne passe pas. Il y a en effet une condition fondamentale pour qu'une communication linguistique se fasse: il faut que l'émetteur s'adresse au récepteur en utilisant un code qui leur est commun (ou une langue qui leur est commune).

Nous pouvons donc raffiner un peu notre modèle de communication linguistique et obtenir le schéma suivant:

(Schéma 2)



La langue (le code commun)

Le code commun, c'est la langue, que l'on pourrait définir ainsi: un système de signes (oraux ou écrits) combinés selon certaines "règles" pour former des séquences (orales ou écrites). L'individu utilise ce système pour s'adresser, par un message oral ou écrit, à d'autres individus qui connaissent ce même système et ses "règles".

Le signe

Pour être clair et bref, disons que le signe est le mot (phonique ou graphique) qui résulte de la combinaison arbitraire d'un concept et d'un représentant phonique ou graphique. Ainsi tous les francophones comprennent, normalement, lorsque je dis ou écris "chaise" (représentant phonique[1] ou graphique) que c'est un élément du mobilier, fait pour s'asseoir, qui a un siège, un dossier et quatre pieds (éléments de définition du "concept").

Les signes d'une langue servent donc à nommer les divers aspects de la réalité vécue et perçue par une communauté linguistique. De là découlent deux considérations:

---

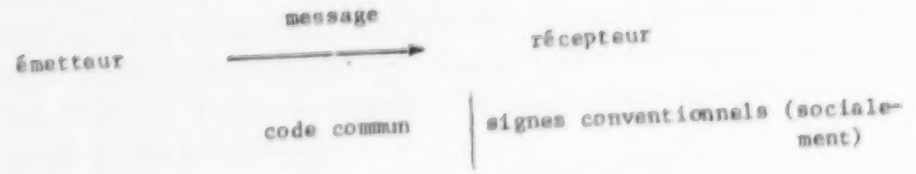
1 On suppose au représentant graphique "chaise" un représentant phonique [ʃɛz] qui en est la transcription phonétique (transcription à partir des sons, selon l'alphabet phonétique international). Cette opposition correspond à la distinction que l'on fait entre la langue écrite et la langue orale.

1- Chaque communauté linguistique découpe différemment la réalité, l'expérience commune aux membres de cette communauté. Les concepts peuvent donc varier selon les découpages opérés, et par conséquent, le nombre de signes peut varier aussi. Par exemple, il y a beaucoup plus de mots pour nommer la neige dans la langue esquimaude qu'il y en a dans la langue québécoise.

2- Rien dans la nature même des objets ou de la réalité ne nécessite une "appellation" particulière. Ceci implique que des concepts communs à des communautés linguistiques différentes ont des représentants (phoniques ou graphiques) différents selon ces communautés. Ainsi au concept ☼ est associé le représentant graphique "soleil" dans la langue française, "sun" dans la langue anglaise, et "sonne" dans la langue allemande. C'est par une sorte de convention tacite, perpétuée dans l'histoire d'une communauté linguistique, que tels signes sont partie intégrante d'une langue donnée et qu'ils sont utilisés par les individus selon leurs besoins; il est possible de créer des mots nouveaux pour représenter des réalités nouvelles ou encore de donner des sens nouveaux à des mots déjà existants. C'est le cas des néologismes, qui à l'usage, deviennent partie intégrante du patrimoine linguistique d'une communauté.

Ces quelques considérations sur les signes d'une langue permettent d'ajouter un nouvel élément de précision sur le code commun ou schéma de communication:

(Schéma 3)



Les règles grammaticales

Les signes (ou "mots") qui constituent le lexique d'une langue sont répertoriés, jusqu'à un certain point, dans les dictionnaires. Ce sont ces signes qui sont susceptibles d'être combinés pour former des séquences (orales ou écrites) que l'on nomme habituellement phrases. Ces combinaisons de signes peuvent-elles se faire indépendamment de toutes règles? Pour répondre à cette question, prenons un exemple de message linguistique dans lequel on retrouve des signes combinés d'une certaine façon: "je ai je que vous viendrais hier demain dit".

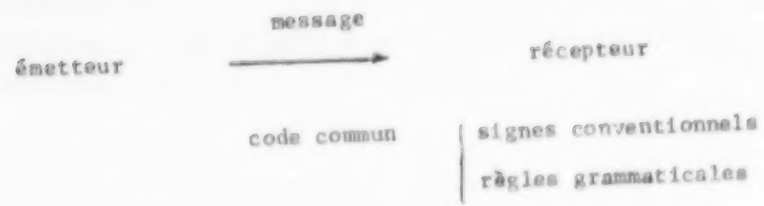
Si pour l'émetteur, ce message est significatif, il risque fort de ne pas l'être pour le récepteur. Comme le but premier de la communication linguistique est de transmettre un message à un récepteur en vue de produire sur celui-ci un effet (en général, le but poursuivi est de se faire comprendre), il importe de se conformer à certaines conventions, afin que le récepteur à qui on s'adresse comprenne ce que l'on veut dire par ce que l'on dit effectivement.

Ces conventions, ce sont les "règles" de combinaison des signes qui font partie du code linguistique. C'est donc par référence à un code commun et en se conformant à ses "règles" que l'émetteur pourra adresser son message au récepteur et s'assurer d'avoir une communication efficace. C'est ainsi que le message: "je ai je que vous viendrais hier demain dit", deviendra: "hier, je vous ai dit que je viendrais demain".

Il est donc clair que pour être compris du récepteur, l'émetteur doit se conformer à certaines règles du code qu'ils ont en commun. Ces exigences du système sont exposées, jusqu'à un certain point, dans les manuels de grammaire. (Jusqu'à un certain point, parce que les règles de grammaire propres à la langue orale n'y sont généralement pas présentes).

Notre schéma se précise donc encore pour devenir:

(Schéma 4)



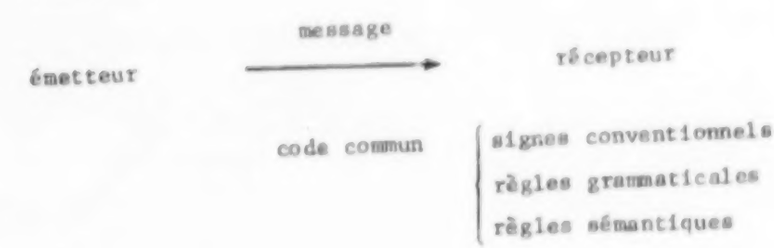
Règles sémantiques

L'émetteur qui se conformerait aux règles grammaticales pourrait encore produire un message difficile à comprendre, comme l'illustre l'exemple suivant: "le corridor élucide le trottoir". Cette séquence est "grammaticale" (les règles de grammaire sont respectées) et pourtant, il est à peu près certain que le récepteur du message n'arrivera pas à comprendre ce que veut lui dire l'émetteur de ce message.

L'émetteur ne doit donc pas se conformer uniquement aux règles de grammaire, mais il doit respecter aussi les règles sémantiques. En effet, les mots, à cause même de leur signification, ont parfois des exigences quant à leurs possibilités de combinaison avec d'autres mots.

Ceci permet de compléter notre schéma de communication, du moins en ce qui concerne le code commun:

(Schéma 5)



Le contexte

Supposons maintenant qu'un émetteur, se conformant aux règles grammaticales et sémantiques, s'adresse à un récepteur dans les termes suivants: "Pierre est fou".

Le contexte situationnel

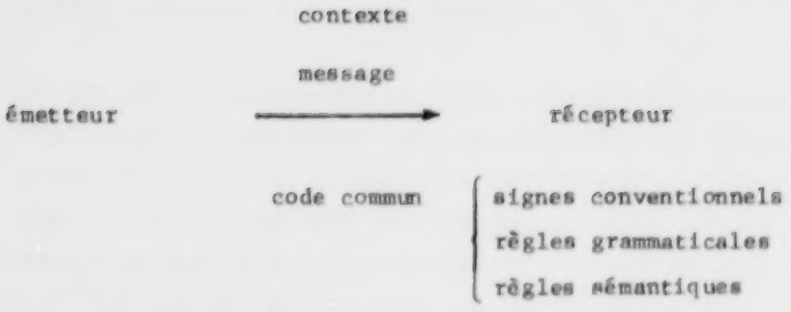
Pour que le récepteur puisse comprendre le "sens" du message, il doit savoir à quelles attitudes (ou paroles) de Pierre l'émetteur fait référence. Le comportement de Pierre présente-t-il des symptômes de maladie mentale ou révele-t-il une gaieté vive et exubérante? Pour le savoir, le récepteur doit connaître le "contexte situationnel" (le comportement de Pierre) auquel l'émetteur réfère. C'est ce contexte qui lui permettra de dégager le sens du mot fou dans ce message.

Le récepteur peut connaître ce contexte de deux façons différentes:

- il sait à quoi fait référence l'émetteur, dans son message, parce qu'ils sont tous deux témoins de la situation (ils voient tous deux le comportement de Pierre);
- il sait à quoi fait référence l'émetteur, dans son message, parce que celui-ci lui a apporté certains éclaircissements qui peuvent être de type verbal. Le message pourrait alors être complété ainsi: "Pierre n'arrête pas de faire des blagues; il est fou".

Un nouvel élément peut donc être ajouté au schéma:

(Schéma 6)



Ce modèle de communication pourrait être verbalisé ainsi: un émetteur adresse un message à un récepteur selon un code qui leur est commun (et dont il respecte les règles à la fois grammaticales et sémantiques de combinaison des signes) et en faisant référence à un contexte qui est connu d'eux.

Le contexte socio-linguistique

Supposons maintenant qu'un émetteur, se conformant aux structures grammaticales et sémantiques du code, adresse le message suivant à un récepteur: "le monème est composé de morphèmes et de lexèmes" (traduction approximative: le mot est composé d'un radical et d'une terminaison ou d'une base et d'un affixe).

L'émetteur fait ici usage d'une terminologie spécialisée, d'un domaine précis. Si le récepteur n'est pas familier avec ce "langage", il est fort probable qu'il ne comprendra pas ce que l'émetteur veut lui dire. Il en est de même pour le message suivant: "il est allé porter sa minoune à la dompe" (minoune - vieille auto; dompe - cimetière d'autos). Ces deux exemples permettent de constater que le code commun (langue française) se subdivise en sous-codes (ou variétés de langue).

Ils varient selon les individus, les groupes sociaux, culturels, géographiques, et ils traduisent, par conséquent, l'appartenance

d'un individu à un groupe précis (cégépien, joueur de hockey, mécanicien, linguiste, Beauceron, Québécois, etc.).

Ces groupes d'appartenance et leurs caractéristiques (dont les particularités linguistiques) sont des éléments d'un contexte plus global qui influence la communication et teinte le message linguistique. C'est ce que montrent les deux exemples précédents. L'émetteur ne peut donc être indifférent à ce phénomène, ni l'ignorer s'il veut que son message soit compris du récepteur.

Le contact

Y a-t-il effectivement communication chaque fois qu'un émetteur a donné à son message la forme la plus susceptible d'être comprise par un récepteur? N'y a-t-il pas d'autres conditions à remplir, des facteurs autres que les facteurs linguistiques qui interviennent pour assurer la communication? Oui, bien sûr, si l'on définit la communication orale comme un échange verbal impliquant une relation inter-personnelle.

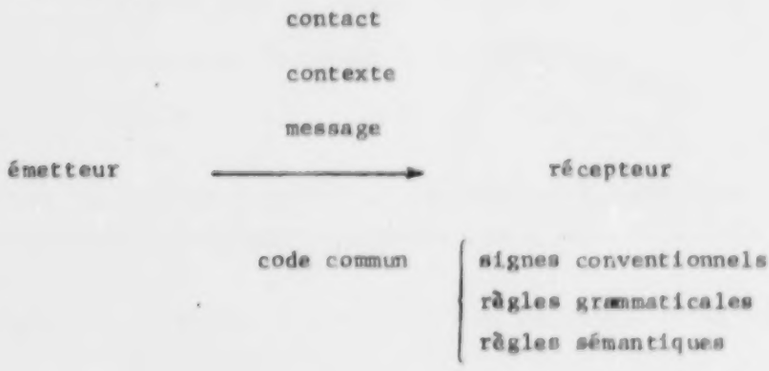
Il faut entre autres choses, que les interlocuteurs établissent un contact et qu'ils le maintiennent tout au long de l'échange. Si un des éléments de ce contact est l'adresse d'un message par l'émetteur, la réception de ce message est un autre élément important. L'accent mis sur la tâche de l'émetteur tout au long de cette présentation du schéma de communication n'avait d'autre but que d'assurer l'unité du message et d'aider à sa compréhension. L'activité de réception est cependant tout aussi intense, et parfois aussi ardue, que celle de production, bien qu'elle soit moins perceptible et moins étudiée jusqu'à ce jour. La tâche du récepteur consiste à reconstruire le sens d'un message.

Divers facteurs assurent ou empêchent le contact. Mentionnons:

- la volonté de communiquer
- l'attitude de l'émetteur face au récepteur et vice versa (sa connaissance de l'autre, ses sentiments à son égard, l'idée qu'il se fait du rôle de l'autre, etc.)
- l'attitude de l'émetteur (du récepteur) face à la situation de communication (le rôle qu'il a, celui qu'il veut jouer, le but qu'il donne à la communication)
- l'influence du langage non verbal sur le langage verbal (les gestes, la mimique, les effets de voix)
- la rétroaction (possible ou non, immédiate ou différée selon le médium utilisé) et l'attitude (positive, indifférente, méprisante) de l'émetteur face à ce phénomène.

Le contact implique une interaction continuelle entre l'émetteur et le récepteur et il se traduit linguistiquement par les réponses du récepteur, les ajustements du message de la part de l'émetteur, l'interruption momentanée du message pour s'enquérir des réactions de l'interlocuteur (vous comprenez?), etc. Ces dernières remarques permettent de compléter le schéma de la communication.

(Schéma 7)



MISE EN SITUATION

Titre: Chacun son (ses) rôle(s)

Thème: Les composantes de toute communication

Objectifs: Familiariser les participants aux rôles joués par l'émetteur et le récepteur et aux caractéristiques des éléments (composantes) de toute communication orale

Référence: Doc. II - 3

Description de l'activité

Durée: variable. Peut être faite en plusieurs moments.

Participants: classe de 5^{e} ou 6^{e} ; adultes.

Matériel: cartons (4 X 10 cm); sur chacun apparaît un des éléments de la communication.

Présentation de l'activité

Il s'agit de "jouer" à communiquer en prenant la responsabilité d'être l'une ou l'autre des composantes de la communication. Par exemple:

- Sylvie pige le carton ÉMETTEUR
- Jeannot pige le carton RÉCEPTEUR
- Julie pige le carton CONTEXTE
- etc.

Dans ce cas, Julie aura à choisir un contexte et à l'expliquer aux autres participants qui pourront alors, dans une courte simulation, illustrer leur rôle.

Possibilités:

- enlever un carton et voir si la situation de communication peut fonctionner;
- changer de rôle pendant la simulation et en analyser les conséquences;

. faire jouer le même rôle à plusieurs participants;

. etc.

Attention: à cause du caractère particulier de cette activité de second degré, elle devrait être faite par des adultes ou des élèves de la fin du primaire. Autrement, elle risquerait de perdre sa signifiance.

Remarque: pour une utilisation simplifiée, les cartons peuvent porter des définitions explicites adaptées aux joueurs.

Par exemple, le carton "récepteur" porterait la paraphrase "celui ou celle qui écoute ce qu'on dit", le carton "contexte" dirait "la situation entre ceux qui se parlent", etc.

Le seul fait de préparer les cartons en vue de l'activité vous amènera à mieux saisir les dimensions de la théorie de la communication puisqu'il vous faudra tenir compte vous-même de votre intention, des participants, etc...

INTRODUCTION À LA PHONÉTIQUE DU FRANÇAIS

Les outils en communication orale

Fascicule 3

Aline Boulanger
Claire Asselin

Université du Québec à Montréal

PUQ

EDUQ 8570103 C

Série: Les outils en communication orale

Fascicule 3

INTRODUCTION À LA PHONÉTIQUE DU FRANÇAIS

Recherche et rédaction: ALINE BOULANGER

Série créée sous la responsabilité de: CLAIRE ASSELIN

ÉDITÉ PAR LE PPMF-UQAM (1982)

La publication de ce document et de toute la série a été rendue possible grâce à la contribution de la Direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Éducation du Québec qui supporte et facilite les activités de recherche du PPMF-UQAM.

Soulignons aussi d'une façon particulière la contribution de Louisette Emirkanian comme responsable du comité de lecture et d'analyse, d'Aline Boulanger à l'édition et la correction d'épreuves, de Jean Lefebvre et de Johanne Arcand pour la dactylographie, de Guy Levesque pour la conception graphique de la page couverture et de Pierre Chénier pour la coordination de la production.

Créée au cours de l'année 1979-1980 sous la responsabilité de Claire Asselin, professeure du département de Linguistique de l'UQAM, cette série vise à présenter une vue d'ensemble de la communication orale et des phénomènes du français parlé du Québec. S'inspirant du nouveau programme de français, tous les collaborateurs de cette série ont tenté de réunir ici toutes les informations permettant d'initier les enseignant(e)s du primaire aux caractéristiques de la communication orale. Autrefois présentée comme un cours sigle LIN 3030, cette série se présente maintenant comme un ensemble de documents autonomes que tout(e) enseignant(e) désireux(se) de se doter d'outils en communication orale; aurait intérêt à se procurer.

N.B. Ce document et les cinq cassettes sont distribués par le Service de consultation et d'orientation du PPMF-UQAM. On peut se les procurer en téléphonant à (514) 282-3635 ou en écrivant à:

Université du Québec à Montréal
PPMF, Service de consultation et d'orientation
C.P. 8888, Succursale "A"
Montréal, Qué.
H3C 3P8

LES OUTILS EN COMMUNICATION ORALE

SOMMAIRE DE LA SÉRIE

1 Le nouveau programme de français et la communication orale

2 Les éléments de la communication

3 Introduction à la phonétique du français

4 La classification des sons du français

5 Les phénomènes phonétiques du français parlé du Québec

6 Lexique et sémantique

7 Les phénomènes syntaxiques du français parlé du Québec

8 Activités d'observation en communication orale

9 Activités pratiques en communication orale

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION À LA PHONÉTIQUE

DU FRANÇAIS

Avertissement..... 1

Tableau des symboles de l'A.P.I..... 2

Corrigés et feuilles-réponses pour les exercices 1 à 17*..... 3

Corrigés et feuilles-réponses des exercices supplémentaires..... 20

Scénario des cassettes

- cassette 1..... 29
- cassette 2..... 35
- cassette 3..... 38
- cassette 4..... 42
- cassette 5..... 46

* Avertissement

Les corrigés sont faits à partir de la première voix (homme ou femme) qui énonce les mots ou les phrases des exercices.

AVERTISSEMENT

Pourquoi ce document? Quelle utilité peut-il avoir pour des enseignants? Ce document peut servir de base à une observation directe que vous pourriez faire sur la langue parlée par vos élèves.

Il se peut que cette introduction à la phonétique ne vous soit pas utile dès le début de votre démarche. Cependant, si vous en sentez le besoin, vous aurez un instrument qui est une initiation graduée à la transcription phonétique. Vous pouvez utiliser ce document comme vous le désirez et travailler au rythme qui vous convient.

Lorsque vous possèderez une certaine maîtrise de la transcription phonétique, vous constaterez que c'est un outil bien utile pour décrire certaines parties de la production orale de vos élèves que vous ne sauriez pas comment traduire autrement.

Le matériel fourni dans ce document comprend:

- cinq cassettes
- les scénarios de ces cinq cassettes
- les feuilles-réponses pour certains exercices
- les corrigés de tous les exercices

TABLEAU DES SYMBOLES DE L'API

Symbole	Code oral transcription phonétique	Code écrit orthographe usuel
[a]	[kado]	cadeau
[ɑ]	[vɑ]	va
[ɛ]	[pulɛ]	poulet
[e]	[bebe]	bébé
[ə]	[lə]	le
[i]	[li]	lit
[y]	[myʀ]	mur
[œ]	[bœf]	boeuf
[ø]	[ʒø]	jeu
[o]	[so]	sot
[ɔ]	[sɔt]	sotte
[u]	[fu]	fou
[ɑ̃]	[vɑ̃]	vent
[ɛ̃]	[bɛ̃]	bain
[ɔ̃]	[bɔ̃]	bon
[œ̃]	[bʀœ̃]	brun
[p]	[papa]	papa
[t]	[tu]	tout
[k]	[kɑ̃]	camp
[b]	[bebe]	bébé
[d]	[do]	dos
[g]	[gɑ̃]	gant
[f]	[fø]	feu
[s]	[sœʀ]	soeur
[ʃ]	[ʃu]	chou
[v]	[vo]	veau
[z]	[zebʀe]	zébré
[ʒ]	[ʒyʒø]	jugé
[l]	[lœʀ]	leur
[ʀ]	[ʀəmi]	remis
[m]	[myʀ]	mur
[n]	[nɔte]	noter
[ɲ]	[aɲo]	agneau
[j]	[pje]	pied
[w]	[mwa]	moi
[ɥ]	[lɥi]	lui

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 1

- Identification des voyelles

1. [ɑ]
2. [e] [ɛ]
3. [ɛ]
4. [a] [ɑ]
5. [i]
6. [y]
7. [u]
8. [ɛ̃]
9. [ɑ̃]
10. [ø]
11. [œ]
12. [ɔ]
13. [o]
14. [ɔ̃]
15. [œ̃]
16. [ə]
17. [ɑ] [e]
18. [a] [e]
19. [e] [i]
20. [ɔ] [e]
21. [e] [a]
22. [i] [a] [e]
23. [e] [e] [ɑ̃]
24. [u] [i]
25. [u] [ɛ]
26. [ɔ] [i] [ɛ]
27. [ɛ] [y]
28. [a] [i] [ɔ̃]
29. [œ] [e]
30. [y] [ø]
31. [i] [o]
32. [u] [ɛ]
33. [a] [o]
34. [ɑ̃] [ɑ̃]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 2

- Identification du dernier son

1. [ɛ]
2. [ɑ̃]
3. [k]
4. [t]
5. [y]
6. [u]
7. [u]
8. [o]
9. [m]
10. [ɲ]
11. [o]
12. [k]
13. [n]
14. [ɛ̃]
15. [ø]
16. [ɛ]
17. [i]
18. [ø]
19. [i]
20. [ɑ]

FEUILLE-RÉPONSE DE L'EXERCICE 3

- Complétez les transcriptions en remplissant les espaces vides
  Exemples: [pʁ _ mj _] [pʁ ø mj ø]

1. [v _ rs _]
2. [p _ _ j _]
3. [e _ y]
4. [ʒ _ ʁm _]
5. [ʃ _ d _ j]
6. [lɥ _]
7. [a _ _ ste]
8. [pj _]
9. [a _ o]
10. [lw _]
11. [_ l _ f _]
12. [kɥ _ z _ nj _]
13. [b _ ʁ]
14. [p _ ʁt _ j]
15. [sɥ _ ʁ]
16. [sl _ _]
17. [e _ ɔlj _]
18. [fl _ j _]
19. [m _ ta _ _ ʁ]
20. [ʒ _ _ e]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 3

1. [v ɛ ʁs ə]
2. [p ə p ɔ̃ ə]
3. [ə ʃ y]
4. [ʒ ɛ ʁm ɛ̃]
5. [ʃ ɑ̃ d ə ɔ̃]
6. [l ɥ i]
7. [ə ʒ y ste]
8. [pɔ̃ ə]
9. [ə n o]
10. [l w i]
11. [ə l ɛ f ɑ̃]
12. [kɥ i z i nj ɛ]
13. [b ɔ ʁ]
14. [p ɔ rt ə ɔ̃]
15. [sɥ œ ʁ]
16. [si z o]
17. [ə k ɔ l ɡ ə]
18. [fi ʃ ɔ̃ ə]
19. [m ɔ̃ t ə n ə ʁ]
20. [ʒ y ʒ ɛ̃]

FEUILLE-RÉPONSE DE L'EXERCICE 4

- Complétez les transcriptions en remplissant les espaces vides

1. [t _ a]
2. [papi _ ɜ̃]
3. [p _ ɛʀ]
4. [s _ œʀ]
5. [bu _ _]
6. [ʀ _ _]
7. [at _ s _ ɜ̃]
8. [i _ a _ ai]
9. [ini _ _ aie]
10. [ʃ _ ɛ̃]
11. [d _ a]
12. [b _ b _ ɛ̃]
13. [v _ ɑ _ a _ e]
14. [_ at _]
15. [i _ ɛ̃]
16. [m _ ʀ _ g _ ɛ̃]
17. [_ e _ ed _ an]
18. [n _ _]
19. [s _ ɑ _]
20. [s _ i]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 4

1. [t w a]
2. [papl j ɜ]
3. [p j ɛʀ]
4. [s ɥ œʀ]
5. [bu j ɑ̃]
6. [ʀ w a]
7. [at ɡ s j ɜ]
8. [l w a j al]
9. [lni s j ale]
10. [ʃ j ɛ̃]
11. [d w ɔ]
12. [b o b j ɛ̃]
13. [v w ɑ j a ʒ e]
14. [w at e]
15. [l w ɛ̃]
16. [m a ʀ ɛ̃ g w ɛ̃]
17. [m a s ed w an]
18. [n ɥ j]
19. [s w ɑ ʀ]
20. [s ɥ l]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 5

- Transcription de mots

1. [papa]
2. [kado]
3. [fuʀmi]
4. [bebe]
5. [ʃofe]
6. [vɔge]
7. [mɔke]
8. [desy]
9. [pʀɛ]
10. [eʃape]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 6

- Transcription de mots

1. [ʀɔbinɛ]
2. [ʀavaʒe]
3. [gape]
4. [bɑ̃me]
5. [egy]
6. [alyme]
7. [ʒige]
8. [bœf]
9. [kanadɑ]
10. [ʒyʒe]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 7

- Transcription de mots

1. [kuve]
2. [ʃaʀpi]
3. [ɛgzɛʀse]
4. [ekœʀe]
5. [kebɛk]
6. [kɔle]
7. [gʀize]
8. [lege]
9. [kafe]
10. [niʃe]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 8

- Transcription de mots

1. [bijɛ]
2. [kʀɔʃɛ]
3. [ɑ̃fɑ̃]
4. [pɥi]
5. [elefɑ̃]
6. [ʒø]
7. [mulɛ̃]
8. [maʀɛ̃gwɛ̃]
9. [tɔke]
10. [pɑ̃dɑ̃]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 9

- Transcription de mots

1. [muje]
2. [papijɔ̃]
3. [ʃapo]
4. [gɑ̃]
5. [fʀɑ̃sɛ]
6. [atɑ̃sjɔ̃]
7. [dɔmɛ̃]
8. [tuse]
9. [vwale]
10. [vœf]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 10

- Transcription de mots

1. [otɛl]
2. [sɛsjɔ̃]
3. [ʃjɛ̃]
4. [gaʒe]
5. [ɛmɑ̃]
6. [nyaʒø]
7. [slzo]
8. [bʀize]
9. [lɔ̃tɑ̃]
10. [anana]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 11

- Transcription de mots

1. [bag]
2. [abɛj]
3. [duʃ]
4. [bɛg]
5. [vɔg]
6. [sɔt]
7. [ʃɔf]
8. [pʀɛt]
9. [ʒɛst]
10. [kaʀt]
11. [lat]
12. [eʃaʀp]
13. [tɔk]
14. [bʀɔʃ]
15. [alymɛt]
16. [ʒɛt]
17. [lɔgym]
18. [twalɛt]
19. [maj]
20. [ʒiʀaf]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 12

- Transcription du dernier mot de la phrase

1. [ʀɛ:v]
2. [ʀɛd]
3. [pa:ʒ]
4. [pət]
5. [sa:ʒ]
6. [ku:ʀ]
7. [tɑ:ʀ]
8. [tap]
9. [fʀɛ:z]
10. [nɛ:ʒ]
11. [kɔʃ]
12. [tɔ:ʒ]
13. [tɔ:ʀ]
14. [tɛ:ʀ]
15. [ɔ̃:z]
16. [tro]
17. [sɔvɑ:ʒ]
18. [ɑ:ʒ]
19. [du:z]
20. [kɛ̃:z]

FEUILLE-RÉPONSE DE L'EXERCICE 13

- Complétez les transcriptions en remplissant les espaces vides

1. [_ b _ b _ _ o]
2. [l _ _ up _ p _ ɑ]
3. [_ ʒ _ ʒ _ ə _ _]
4. [m _ aʒ _ ml _ bl _]
5. [ʒ _ d _ ʁ _ ld _ zœ: _]
6. [l _ bal _ s _ ɑʁ _ ʁ _: _]
7. [pʁ _ _ bl _ ɛ]
8. [l _ m _ v _ _ el _:v]
9. [a _ ɑ̃m _ a/ _ a _ l: _]
10. [l _ ʒ _ tl _ _ f _]
11. [ʒ _ g _ _ ela _ u _ _]
12. [a _ ɑ̃ _ J _ al _ s _ l]
13. [l _ pa _ l _ m _ ɛ _ a _ eb _ _]
14. [_ lɑ _ ʁl _ e]
15. [lə _ _ lɛ _ ɛ _ u _ e]
16. [l _ nl _ d _ m _ _ J _ ɛs _ _]
17. [_ ɛʁ _ eʁ _ _ ɜ̃t _ ed _ _ am _]
18. [_ ə _ əʁ _ _ ɑl _ z _ ø _ l _]
19. [l _ pl _ b _ əɛ _ a _ lv _]
20. [_ u _ t _ a _ d _:ʁ]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 13

1. [œ̃ b ɔ̃ b ɛ̃ ʃ o]
2. [l a s up o p w ɑ]
3. [œ̃ ʒ y ʒ d ə p ɛ]
4. [m w aʒ ɛ mi ə bi ø]
5. [ʒ ə d ɔ ʀ m id u zɔ: ʀ]
6. [l a bal ɑ̃ s w ɑʀ ɑ ʀ ɛ̃: s]
7. [pʀ ɑ̃ œ̃ bi j ɛ]
8. [l ə m ɔ v ɛ z ei ɛ:v]
9. [a t ɑ̃m w a/ ʒ a ʀ i: v]
10. [l ə ʒ ɑ̃ ti z ɑ̃ f ɑ̃]
11. [ʒ ə g a n eia k u ʀ s]
12. [a t ɑ̃ s j ɔ̃ ai a s u i]
13. [l ə pa ʀ l ə m ɑ̃ ɛ t a k ɔb ɛ k]
14. [k ia k ʀi j ə]
15. [ia s ɔ iɛ j ɛ k u ʃ ə]
16. [l a ni ʃ d ə m ɔ̃ ʃ j ɛ̃ ɛs a i]
17. [j ɛʀ ʒ əʀ ɑ̃ k ɔ̃t ʀ ed ə z am i]
18. [s ə ɑ ɑʀ s ɔ̃ ɑi ə z j ø b l ø]
19. [l ə pl ɔ̃ b j ɛɛ t a ʀ lv ə]
20. [k u ʃ t w a ə d ɔ:ʀ]

FEUILLE-RÉPONSE DE L'EXERCICE 14

- Complétez les transcriptions en remplissant les espaces vides

1. [_ e _ ɑ _ el _ ʀ _ v _ la _ _ ʒ]
2. [l _ fl _ v _ g _ f _ epa _ l _ pl _ i]
3. [_ ɛt _ _ ɛ _ zɛʀ _ i _ _ ɔ̃pli _ _]
4. [l _ s _ ɛ _ t _ t _ ʀs _ _ ɔ̃t _]
5. [_ ɛs _ ø _ e/ _ ɛ _ œ̃ _ a _ _]
6. [le _ l _ _ dep _ _ s _ dʀ _ t _ ʀ]
7. [_ a _ a _ de _ _ n _ m _ ʀ _]
8. [_ ebi _ ɛ _ ɔ̃ _ _ ʀ]
9. [t _ le _ ɑ̃f _ s _ _ al _ al _ ʀ _ _]
10. [l _ m _ ʀ _ in _ g _ ʀ _ la _ l _ _]
11. [t _ l _ s _ d _ l _ _ s _ p _ ʀ _ _]
12. [_ əm _ ɛl _ _ ʀn _ dl _ n _ ʀ _ i]
13. [l _ _ ab _ j _ ɔ̃d _ b _ n _ _ vʀlɛ: _]
14. [_ l _ l _ d _ p _ l _ m _ t _]
15. [_ u _ ɑb _ _ fɔ̃ _ _ j _ n _]
16. [_ l _ ef _ ty _ e _ _ ʀ _ _ ʀ _ t _ b _]
17. [l _ _ up _ _ ʀ _ _ ɑ̃p _ ʀ _ _ l _ n]
18. [s _ l _ _ ɛ _ _ dem _ ʀ _ g _ _]
19. [s _ d _ m _ ø _ ɑ̃m _ _]
20. [l _ f _ _ d _ tʀ _ l _ p _ t _ dmɛ __]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 14

1. [ʃ e g ɑ n ɛl a ʀ i v a la n ɑ̃:ʒ]
2. [l ø fl œ v ø g ɔ̃ f l epa ʀ l a pl ɥ i]
3. [s ɛt œ̃ n ɛ g zɛʀ s i s k ɔ̃pll k ø]
4. [l ø s p ɛ k t a t œ ʀs ɔ̃ k ɔ̃t ɑ̃]
5. [k ɛs k ø s ø/ s ɛ t œ̃ n a n o]
6. [lø k l ɔ ʃ døp ɑ̃: k s ɔ̃ dʀ ø t u: ʀ]
7. [l a k a n dø ʒ a n ø m ɔ ʀ t]
8. [s ebi j ɛ s ɔ̃ ʃ ɛ̃: ʀ]
9. [t u lø z ɑ̃f ɑ̃ s ɔ̃ t al ø al a ʀ ɔ̃: d]
10. [l ø m ɛ ʀ ɑ̃ in ɔ g ɣ ʀ ø la p l a s]
11. [t u l ø s ɔ̃ d k l ɔ ʃ s ɔ̃ p ɛ ʀ s ɣ]
12. [l øm j ɛl f u ʀn i dl ø n ɛ ʀ ʒ i]
13. [l ø z ab ɛ j s ɔ̃d ø b ɔ n z u vriɛ: ʀ]
14. [i l p l ø d ø p ɥ i s m a t ɛ̃]
15. [t u t ɑb j ɛ̃ fɔ̃ k s j ɔ n ø]
16. [i l s ef ɛ ty n e k ɔ ʀ ʃ ɣ ʀ ɑ̃ t ɔ̃ b ʁ]
17. [l a s up j ɛ ʀ ɛ t ɑ̃p ɔ ʀ s ø l ɛ n]
18. [s ø l a s ɛ z ɔ̃ dem a ʀ ɛ̃ g w ɛ̃]
19. [s ø d ø m j ø z ɑ̃m j ø]
20. [l ø f ø ɑ d ø tʀ ɥ i œ̃ p ɑ t ø dmɛ z ɔ̃]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 15

- Transcription de phrases

1. [ʒølylasɑ̃tɑ̃s/dəseʒy:ʒ]
2. [leʃɛndəlabalɑ̃swaʀ/sɔ̃kɑse]
3. [lulɑyɑ̃gʀa:vaksidɑ̃]
4. [ʒɛmbokulɛfʀɔma:ʒɑ̃gʀɛ̃]
5. [tulezɔmsɔ̃mɔʀtɛl]
6. [lɛfʀɛzdeʃɑ̃sɔ̃/dɛlisjø:z]
7. [lapletɑ̃nwazomɔkœ:ʀ]
8. [lepɔmjeetɑ̃flœ:ʀ]
9. [laʀekɔltepʀɛt]
10. [llfokliplœ:v]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 16

- Transcription de phrases

1. [ɛskɔ̃vɑalakɑ̃paɲ]
2. [tuʀnsyʀlaʀybobjɛ̃]
3. [llʒig/tʀɛbjɛ̃]
4. [oʒaʀdɛ̃demɛʀvɛj/lljɑɑ̃nelefɑ̃]
5. [lagʀənujsot/dɑ̃letɑ̃]
6. [ɔ̃nɑpʀlœ̃ʀakuʀsipuʀaleʃelɥl]
7. [lamɔ̃tɑnetɑ̃bʀyme]
8. [ʒəʀəsyynɛ̃vltasjɔ̃puʀsupe]
9. [laʀivjɛʀʀiʃəljøsəʒɛtdɑ̃lefœ:v]
10. [ʒevv/døzaʀkɑ̃sjɛl]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE 17

- Transcription de phrases

1. [setagʀɛabidəmɑ̃ʒedəɔʀɑ̃nete]
2. [ilʃaekuʃesyʀsɔ̃kusɛ̃]
3. [larivjɛʀjameskɑepɔlye]
4. [ʀɔbɛʀɑətebjɛ̃malad]
5. [ɔ̃vɑmɑ̃ʒeɔʀɛstɔʀɑ̃dlotoʀut]
6. [kɑ̃fʀɑ̃sinʀəvjɛ̃dʀɑ/ɔ̃niʀɑɔsinemɑ]
7. [vulevudlavɔdkɑ]
8. [ʒealymeleʃɑ̃dɛl]
9. [ilʃalɑ̃dəseføeʀekɔ̃fɔʀtɑ̃:t]
10. [setkɔmɔdeʀɑ̃pli/akrake]

EXERCICE SUPPLÉMENTAIRE 1 - FEUILLE-RÉPONSE

- Complétez les transcriptions en remplissant les espaces vides

1. [p _ ʁ _ pl _ i]
2. [_ _ ii]
3. [_ ui _ e]
4. [_ _ ʁɛ _ t _ ʁ]
5. [d _ b _]
6. [_ ɔ _ ʁ _]
7. [_ i _ _ œʁ]
8. [d _ p _]
9. [f _ t _ j]
10. [_ ʁ _ _ ʒ]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE SUPPLÉMENTAIRE 1

1. [p a ʁ a pl y i]
2. [ʒ ɔ l l]
3. [s ul j e]
4. [k ɔ ʁɛ k t œ ʁ]
5. [d e b y]
6. [k ɔ f ʁ ɛ]
7. [k l ɑ s œʁ]
8. [d e p l]
9. [f o t œ j]
10. [k ʁ ɛ j ɔ̃]

EXERCICE SUPPLÉMENTAIRE 2 - FEUILLE-RÉPONSE

- Complétez les transcriptions en remplissant les espaces vides

1. [p _ ʁd _ _]
2. [_ ʁl _ _ l]
3. [_ a _ t _]
4. [f _ ʃ _]
5. [_ _ ʁl _ o]
6. [p _ lim _]
7. [_ m _ ʁl _ _]
8. [b _ f _]
9. [_ _ ɑdʁ _]
10. [_ _ mɛ̃ _]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE SUPPLÉMENTAIRE 2

1. [pɛʀdʀi]
2. [ɔʀinal]
3. [kaʀtɔ̃]
4. [fœjɛ]
5. [suʀiso]
6. [pɔlimɑ̃]
7. [ameʀikɛ̃]
8. [byfɔ̃]
9. [ɑ̃kadʀe]
10. [ʃemine]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE SUPPLÉMENTAIRE 3

- Transcription de mots

1. [fwa]
2. [dɔʀe]
3. [pɛʀsəvwaʀ]
4. [bɔʀ]
5. [ilyzjɔ̃]
6. [initjale]
7. [ʒaʀgɔ̃]
8. [muʃe]
9. [ʀegle]
10. [ɔʃɛ]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE SUPPLÉMENTAIRE 4

- Transcription de mots

1. [majɛ]
2. [ʀənɛ]
3. [bwajo]
4. [dəmɛ̃]
5. [ynjɔ̃]
6. [otœʀ]
7. [tʀu]
8. [ɔ̃bʀaʒø]
9. [epœnɑ̃]
10. [bʀɛ̃]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE SUPPLÉMENTAIRE 5

- Transcription de mots

1. [dɛ̃dɔ̃]
2. [bɔkse]
3. [ɔ̃glɛ]
4. [kwɛ̃]
5. [lwɛ̃]
6. [wawaʀɔ̃]
7. [syø]
8. [lyizɑ̃]
9. [eʃofuʀe]
10. [maʀto]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE SUPPLÉMENTAIRE 6

- Transcription de mots

1. [wato]
2. [ʒuʀnal]
3. [papje]
4. [nuvo]
5. [banal]
6. [tʀwɑ]
7. [ɔbsɛʀvatœʀ]
8. [ʀɔ̃ʒœʀ]
9. [tʀɛ̃]
10. [tʀiko]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE SUPPLÉMENTAIRE 7

- Transcription de mots

1. [ʃatɔ̃]
2. [nyaʒø]
3. [ʃalɛ]
4. [mɔbilje]
5. [legymino]
6. [veʒetaʀjɛ̃]
7. [lesɔ̃]
8. [kɥizinje]
9. [ʃose]
10. [etɥi]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE SUPPLÉMENTAIRE 8

- Transcription de mots

1. [pulɛ]
2. [buʀdɔ̃]
3. [sulje]
4. [ʀɔk]
5. [ʃøvø]
6. [klɔʃe]
7. [natasjɔ̃]
8. [tablie]
9. [kɔ̃sɑ̃ʀ]
10. [ʃøvalje]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE SUPPLÉMENTAIRE 9

- Transcription de phrases

1. [ləsɛtuɛladatlaplysavãtdəlane]
2. [ləmwadəʒylijɛɑetɛtʀɛʃo]
3. [lilfoʀagaʀdəlaplylidetwalfliã:t]
4. [lilɑyplyzjœ:ʀgʀɛ:v]
5. [ʒəʀenɔvmamɛzɔ̃pãdãlete]
6. [lilvɔ̃tãflɔʀidtulezlvɛ:ʀ]
7. [lagʀãmɛʀdəlilzilyltʀikɔtãʃãdaj]
8. [labiblilɔtɛkedemenaʒe]
9. [sɛtɛɑzɛʀsismɑkozedepʀɔblɛ:m]
10. [lɔpitaledəlotʀəkotedəlaʀy]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE SUPPLÉMENTAIRE 10

- Transcription de phrases

1. [mɛdlɔ̃gãsyʀtabʀylγ:ʀ]
2. [lɛʀbɛtuʒuʀplyvɛʀt/ʃələwazɛ̃]
3. [lədɛ̃d/pɔʀtbjɛ̃lœʀnɔ̃]
4. [ɔ̃nɑvyɛ̃vɔlduta:ʀd]
5. [lijɑbokudpaplj̃ɔ̃sɛtete]
6. [ɔ̃pøʀãplisɛ̃kvɛʀ/avɛksɛtbutɛj]
7. [tutlepɔʀtsɔ̃fɛʀme]
8. [laʃatdəlyslɑytʀwaʃatɔ̃]
9. [jɑdlapusjɛʀpaʀtu]
10. [ʀəgaʀdləʃəvʀokikabʀiɔ!]

CORRIGÉ DE L'EXERCICE SUPPLÉMENTAIRE 11

- Transcription de phrases

1. [ʒedefɛsøvjøʁiko]
2. [pjɛʁɑ̃yn̄aksidɑ̃dmoto]
3. [lɛgaʁaʒefɛʁmepuʁlevakɑ̃:s]
4. [tulɛpwasɔ̃dmɔ̃nakwaʁjɔmsɔ̃mɔ:ʁ]
5. [dɛmɑ̃dlɥidvenirdɛmɛ̃]
6. [sɛlʃɔ̃eferɔs]
7. [lɛzurssɔ̃lɛʁmaløʁø]
8. [ʒɔʁedenuvɛlɛmwapʁɔʃɛ̃]
9. [lɛtelefɔnsɔn]
10. [sɛ/ladɛʁnjɛʁ/fʁɑ:z]

SCÉNARIO DES CASSETTES

CASSETTE 1

L'alphabet phonétique international

L'alphabet phonétique international ou API, c'est l'ensemble des symboles utilisés pour transcrire les sons de la parole. A chaque son correspond un symbole phonétique.

Prenez à la page 2 le tableau des symboles de l'API.

Remarquez que le tableau des symboles de l'API est divisé en trois colonnes: la 1re contient les symboles phonétiques qui servent à représenter les sons du français.

Pour chaque son de la 1re colonne, vous trouverez dans la 2e colonne un mot qui illustre le son présenté. Notez que les exemples de la 2e colonne sont transcrits phonétiquement.

Et enfin, la 3e colonne reprend les exemples de la colonne précédente mais cette fois dans le code écrit, c'est-à-dire en orthographe usuel, ceci dans le but de vous aider dans la lecture des exemples, puisque vous n'êtes pas encore familiers avec l'API.

Remarquez aussi que le tableau se divise en 3 grandes parties. La première partie présente les voyelles, la 2e les consonnes, et enfin, la 3e partie présente les semi-voyelles.

Voici comment nous procéderons pour la présentation des voyelles. D'abord nous prononcerons la voyelle correspondant au symbole entre crochets de la 1re colonne.

Ensuite nous prononcerons le mot dans lequel on retrouve le son représenté par le symbole phonétique.

I- Les voyelles

[a] comme dans le cadeau

[ɑ] comme dans va

[ɛ] comme dans poulet

[e] comme dans bébé

[ə] comme dans le

[i] comme dans lit

[y] comme dans mur

[œ] comme dans boeuf

[ø] comme dans jeu

[o] comme dans sot

[ɔ] comme dans sotte

[u] comme dans fou

[ɑ̃] comme dans vent

[ɛ̃] comme dans bain

[ɔ̃] comme dans bon

[œ̃] comme dans brun

En phonétique, on ne transcrit que les sons qu'on entend. Quelquefois, il y a une concordance exacte entre l'oral et l'écrit.

Ainsi, pour le mot "uni", on entend 3 sons, donc on utilise 3 symboles phonétiques pour le transcrire et on utilise 3 symboles graphiques, ou lettres, pour l'écrire.

Mais la concordance n'est pas toujours exacte.

Ainsi pour le mot "bon", le 2e son qu'on entend se transcrit par une voyelle nasale porteuse du signe de nasalité, qu'on appelle tilde.

"Bon" sera transcrit par 2 symboles phonétiques: [b] et [ɔ̃] mais il sera écrit avec 3 lettres: "b", "o" et "n".

De même, lorsqu'on prononce les mots suivants: "dos", "cadeau", "agneau", le dernier son est toujours transcrit par le symbole phonétique [o] même s'il est écrit avec la lettre "o" ou les lettres "eau".

Donc, il faut toujours se rappeler: à chaque son correspond un et un seul symbole phonétique et le même son est toujours transcrit par le même symbole phonétique.

Voilà pour les voyelles. Voyons maintenant la 2e partie du tableau des symboles de l'API: les consonnes.

Nous procédons de la même façon que pour les voyelles.

II- Les consonnes

[p] comme dans papa

[t] comme dans tout

[k] comme dans camp

[b] comme dans bébé

[d] comme dans dos

[g] comme dans gant

[f] comme dans feu

[s] comme dans soeur

[ʃ] comme dans chou

[v] comme dans veau

[z] comme dans zébré

[ʒ] comme dans jugé

[l] comme dans leur

[R] comme dans remis

[m] comme dans mur

[n] comme dans noter

[ɲ] comme dans agneau

Voilà les consonnes.

Comme vous pouvez le constater, les symboles phonétiques qui sont utilisés vous sont en général familiers, sauf pour le [ʃ] qui transcrit le 1er son de "chou", le [ʒ] qui transcrit le 1er et le 3e son de "juger" et le [ɲ] qui transcrit le 2e son de "agneau".

Remarquez que la convention d'usage énoncée plus tôt, à savoir: à chaque son correspond un et un seul symbole phonétique et le même son est toujours transcrit par le même symbole phonétique, cette convention donc s'applique aussi bien aux consonnes qu'aux voyelles.

Ainsi, le premier son de "camp", "képi" et "quoi" est toujours transcrit par le symbole [k] puisque c'est le même son qui est produit oralement.

C'est la même chose pour le premier son de "soeur" et le premier son de "ciseau", qui sont également identiques et qui sont transcrits par le même symbole [s].

Vous savez qu'à l'écrit on n'utilise pas la même graphie pour tous ces mots même si on entend le même son. Lorsque nous apprenons à écrire, nous devons apprendre ces différentes graphies. Nous apprenons alors un autre code, celui de l'écrit.

Dans le tableau des symboles phonétiques, un seul symbole est proposé pour transcrire le "r". Vous avez probablement déjà remarqué des variations dans la prononciation du "r". On parle souvent d'ailleurs de "r" roulé et de "r" grasseyé.

Pour les besoins de la transcription, nous n'utiliserons qu'un seul symbole.

Abordons maintenant la 3e partie de notre tableau: les semi-voyelles. Nous procédons de la même façon que pour les voyelles et les consonnes.

III- Les semi-voyelles

[j] comme dans pied

[w] comme dans moi

[ɥ] comme dans lui

Les semi-voyelles peuvent présenter une difficulté particulière dans la transcription phonétique. Comme c'est un son de transition, il peut sembler difficile à repérer.

Cependant, on peut trouver quelques trucs pour s'aider. Il y a autant de syllabes qu'il y a de voyelles dans un mot. Lorsqu'on prononce "pied" il n'y a qu'une syllabe. Le son entre le [p] et le [e] est donc la semi voyelle [j].

Voyons un autre exemple; si nous prononçons [n y a ʒ ø] on a 3 voyelles et 3 syllabes. Mais on peut prononcer aussi [n ɥ a ʒ ø] on aura alors 2 voyelles et 2 syllabes. Dans ce cas, le 2e son est la semi-voyelles [ɥ].

Nous répétons les 2 façons de prononcer [n y a ʒ ø ~ n ɥ a ʒ ø]. Voilà pour la présentation des symboles de l'API.

CASSETTE 2

Transcription des sons isolés - exercices 1 à 4

Nous vous proposons maintenant quelques exercices qui vous aideront à maîtriser le maniement des symboles phonétiques.

Le travail en équipe peut vous aider dans l'apprentissage que vous allez entreprendre.

Pour faire ces exercices, vous avez besoin de papier et de crayons.
Le tableau des symboles de l'API peut vous servir d'aide-mémoire. Chaque mot de l'exercice est prononcé 2 fois.

De plus, vous pouvez arrêter le magnétophone et revenir en arrière autant de fois que vous le désirez.

Voilà pour le premier exercice. La comparaison de vos transcriptions avec le corrigé vous permettra de voir où se situent vos erreurs.

Un taux de réussite de 50% ne devrait pas vous alarmer après un premier exercice. Comme vous devez apprendre à utiliser ce nouveau code, la maîtrise viendra avec l'usage.

Le corrigé de cet exercice se trouve à la page 3. Arrêtez maintenant votre magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui sont fournies dans le corrigé.

Voici un autre exercice. Cette fois, vous transcrivez le dernier son que vous entendez.

Cet exercice vous a donné l'occasion de manipuler les symboles phonétiques encore une fois. Le corrigé de l'exercice 2 se trouve à la page 4.

Arrêtez maintenant votre magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui sont fournies dans le corrigé.

Dans cet exercice, vous avez constaté qu'il existe une différence entre l'oral et l'écrit.

Par exemple, les mots "poulet", "gros", "fusil" se terminent à l'oral par une voyelle, alors qu'à l'écrit, ils se terminent par une consonne.

Pour l'exercice suivant, nous avons préparé une feuille-réponse. Cette feuille-réponse est à la page 5.

Détachez la feuille-réponse.

Une partie de la transcription des mots de l'exercice est déjà inscrite sur cette feuille. Les sons qui ne sont pas transcrits sont remplacés par des tirets.

Vous devez compléter la transcription en remplissant les espaces vides.
Voici un exemple: pour le mot "premier" il faut insérer [ø] comme 3e son puis [ø] comme dernier son.

Vous pouvez utiliser le tableau des symboles de l'API et arrêter le magnétophone pour revenir en arrière autant de fois que vous le désirez. Chaque mot est prononcé 2 fois.

Plusieurs des mots que nous avons choisis pour cet exercice contiennent des semi-voyelles. Nous les avons toujours notées dans les transcriptions, parce que notre but était surtout de vous faire discriminer la voyelle qui suit cette semi-voyelle.

Le corrigé de l'exercice 3 se trouve à la page 6.

Arrêtez maintenant votre magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui vous sont fournies dans le corrigé.

Reprenons maintenant le même genre d'exercice que le précédent. Nous vous recommandons de porter une attention toute spéciale aux semi-voyelles, car cette fois-ci nous ne les avons pas notées dans les transcriptions.

La feuille-réponse de cet exercice est à la page 7. Détachez cette page. Les consignes sont toujours les mêmes.

Si vous regardez les transcriptions des deux exercices précédents, vous pouvez remarquer: que lorsque les semi-voyelles sont situées à l'intérieur d'un mot, elles sont toujours suivies d'une voyelle.

Si vous gardez ce fait en mémoire, il vous sera plus facile par la suite de transcrire des mots contenant des semi-voyelles.

Vous trouverez le corrigé de l'exercice 4 à la page 8.

Comparez vos transcriptions avec celles qui vous sont fournies dans le corrigé.

CASSETTE 3

Transcriptions de mots - exercices 5 à 10

Lorsqu'on fait de la transcription phonétique, il est toujours recommandé de le faire directement, à mesure qu'on entend les mots, sans passer par le code écrit. Cette façon de procéder, assure une plus grande rapidité dans la maîtrise de la transcription phonétique.

Rappelons encore une fois la convention d'usage en phonétique: à savoir, à chaque son correspond un et un seul symbole phonétique, et le même son est toujours transcrit par le même symbole phonétique.

Nous vous proposons maintenant de faire des transcriptions complètes de mots.

Cependant, nous vous suggérons de ne pas aborder cette étape si vous n'avez pas bien maîtrisé les exercices précédents. Dans ce cas, faites les 2 premiers exercices de la cassette 5, intitulée exercices supplémentaires.

Pour les exercices qui suivent vous pouvez utiliser le tableau des symboles de l'API pour faire vos transcriptions, mais nous vous suggérons d'essayer de vous en dégager.

Vous pouvez arrêter le magnétophone et revenir en arrière autant de fois que vous le désirez.

Cet exercice ne comportant aucune difficulté majeure dans la transcription, le taux de réussite devrait être de 75% et plus. Onze erreurs ou moins dans votre transcription est donc une très bonne performance.

Vous trouverez le corrigé de l'exercice 5 à la page 9. Arrêtez maintenant votre magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui vous sont fournies dans le corrigé.

Poursuivons la transcription des mots. Les consignes sont toujours les mêmes.

Comme pour l'exercice précédent, cet exercice ne comporte aucune difficulté majeure. Le taux de réussite devrait être de 75%, c'est-à-dire 11 erreurs ou moins. Vous commencez peut-être à voir quels symboles phonétiques vous causent des difficultés.

Vous trouverez le corrigé de l'exercice 6 à la page 9. Vous pouvez maintenant arrêter le magnétophone et comparer vos transcriptions avec celles qui vous sont fournies dans le corrigé.

L'exercice suivant est aussi composé de mots simples. Chaque mot est prononcé 2 fois. Vous pouvez arrêter le magnétophone et revenir en arrière autant de fois que vous le désirez.

A partir de maintenant on peut considérer que le fait d'avoir 8 erreurs ou moins est un bon résultat. C'est un signe que votre maîtrise dans le maniement des symboles phonétiques est bonne. Si vous avez encore de gros problèmes, il faudrait peut-être reprendre ces exercices en vous faisant aider par les membres de votre équipe.

Le corrigé de l'exercice 7 se trouve à la page 10. Arrêtez maintenant votre magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui vous sont fournies dans le corrigé.

Dans les exercices 5 - 6 et 7, aucun des mots que vous avez eu à transcrire ne contenait de semi-voyelles. Vous en trouverez dans l'exercice qui suit. Aussi, nous vous suggérons de porter une attention toute spéciale aux mots qui en contiennent. Les consignes sont toujours les mêmes.

Cet exercice contenait 2 voyelles nasales employées dans différents mots, et quelques semi-voyelles.

Le corrigé de l'exercice 8 se trouve à la page 10. Arrêtez maintenant votre magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui vous sont fournies dans le corrigé.

Les 2 exercices suivants contiennent des difficultés qui sont à peu près du même ordre que celles de l'exercice précédent. Vous pouvez utiliser le tableau des symboles de l'API et bien sûr vous pouvez arrêter le magnétophone et revenir en arrière toutes les fois que vous le désirez.

Dans cet exercice seul le mot "attention" présentait une difficulté et encore, seulement pour la dernière partie.

Vous trouverez le corrigé de l'exercice 9 à la page 11. Arrêtez maintenant votre magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui vous sont fournies dans le corrigé.

Voici le dernier exercice de cette série. Les consignes sont toujours les mêmes.

Le corrigé de l'exercice 10 se trouve à la page 11. Arrêtez maintenant votre magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui vous sont fournies dans le corrigé.

CASSETTE 4

"e" muet et allongement - exercices 11 à 14

Vous devez maintenant assez bien maîtriser le maniement des symboles phonétiques, vous êtes probablement presque complètement dégagé du tableau des symboles de l'API et vous pouvez faire vos transcriptions sans y avoir recours.

Cependant, si vous désirez faire des exercices supplémentaires de transcriptions de mots référez-vous à la cassette intitulée exercices supplémentaires, et faites les exercices 3 à 8.

Le plus souvent, le "e" final des mots de l'écrit, n'est pas prononcé à l'oral. On dit d'ailleurs de ce "e" qu'il est muet.

Vous remarquerez alors que les mots dont le "e" final de l'écrit n'est pas prononcé, se terminent par une consonne à l'oral.

Par exemple, le dernier son de "soupe" à l'oral est un [p]. De même que le dernier son de "tarte" est un [t].

Voici un exercice de transcription qui vous fera constater ce phénomène. Faites la transcription de chaque mot en entier. Vous pouvez utiliser le tableau des symboles de l'API et vous pouvez arrêter le magnétophone et revenir en arrière autant de fois que vous le désirez.

Le corrigé de l'exercice 11 se trouve à la page 12. Arrêtez maintenant votre magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui vous sont fournies dans le corrigé.

Examinons maintenant une caractéristique des voyelles. En français, les voyelles peuvent être longues ou brèves. Ainsi dans les mots [sa:ʒ] et [saʒ], vous remarquez que la durée de la voyelle n'est pas la même.

Ecoutez de nouveau: [sa:ʒ] [saʒ]. Dans [sa:ʒ] la durée de la voyelle est plus longue que dans [saʒ]. L'allongement des voyelles est un phénomène très répandu en français; mais l'allongement ne se fait pas au hasard.

En général, on rencontre des allongements dans la dernière syllabe du dernier mot d'une phrase ou d'un groupe de mots. Surtout lorsque la voyelle est suivie des consonnes [R] [v] [z] [ʒ], comme dans les exemples suivants:

"Un objet rare"

"Au bord du fleuve"

"C'est une belle fraise"

"Une pomme rouge"

Les voyelles nasales et les voyelles [ɑ] [o] [ø] s'allongent lorsqu'elles sont suivies de n'importe quelle consonne comme dans:

"Les enfants sont allés à la Ronde"

"Le rouleau à pâte"

"C'est une émeute"

"En haut de la côte"

Dans la transcription phonétique, l'allongement se note en mettant 2 points après la voyelle. Il est important de ne pas oublier que ce sont toujours les voyelles qui sont allongées, jamais les consonnes.

L'exercice suivant porte sur l'allongement. Transcrivez le dernier mot de chacune des phrases que vous allez entendre.

Cet exercice, en plus de présenter des allongements de voyelles, contenait des mots dont le "e" final de l'écrit n'est pas prononcé.

Le corrigé de cet exercice se trouve à la page 13. Arrêtez maintenant votre magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui vous sont fournies dans le corrigé.

Passons maintenant à la transcription de phrases. Vous trouverez pour les 2 exercices suivants une feuille-réponse dans la section phonétique. Nous avons complété une partie de la transcription, vous devez remplir les espaces marqués d'un tiret.

Détachez la feuille-réponse de l'exercice 13 à la page 14.

Vous pouvez utiliser le tableau des symboles de l'API et bien sûr vous pouvez arrêter le magnétophone et revenir en arrière autant de fois que vous le désirez.

Le corrigé de l'exercice 13 se trouve à la page 15. Arrêtez maintenant votre magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui vous sont fournies dans le corrigé.

Dans l'exercice précédent, nous avons noté les allongements des voyelles sur la feuille-réponse. Mais dans l'exercice 14, vous devrez transcrire ces allongements.

La feuille-réponse de l'exercice 14 se trouve à la page 16. Détachez cette feuille-réponse.

Le corrigé de l'exercice 14 se trouve à la page 17. Arrêtez maintenant votre magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui vous sont fournies dans le corrigé.

Les transcriptions phonétiques des exercices précédents sont faites selon les "règles de l'art" comme on dit. Ce qui va nous permettre de faire quelques observations sur la façon de faire une transcription. On peut remarquer d'abord qu'il n'y a pas de majuscules en phonétique. Ensuite, vous avez sûrement observé qu'on ne sépare pas les mots.

On transcrit les sons les uns à la suite des autres, comme on les entend, jusqu'à ce qu'il y ait une pause. On transcrit alors cette pause par une barre diagonale. Vous en avez des exemples à la phrase 9 de l'exercice 13 et à la phrase 5 de l'exercice 14.

Enfin, la transcription phonétique s'insère entre crochets. Ces crochets sont une convention établie pour indiquer que la transcription est la reproduction de ce qui a été prononcé.

Nous espérons que vous n'avez pas oublié la convention d'usage en phonétique: à chaque son correspond un et un seul symbole phonétique, et c'est toujours le même symbole qui est utilisé pour transcrire le même son. Enfin, nous vous recommandons de transcrire directement vos phrases en API, à mesure que vous les entendez, sans vous les répéter et sans passer par l'écrit.

CASSETTE 5

Transcription de phrases - exercices 15 à 17

Nous vous proposons maintenant de transcrire des phrases complètes.

Chaque phrase sera prononcée 2 fois. Vous pouvez utiliser le tableau des symboles de l'API, mais nous vous recommandons d'essayer de vous en passer le plus possible. Bien entendu, vous pouvez arrêter le magnétophone et revenir en arrière autant de fois que vous le désirez.

Nous espérons que vous n'avez pas éprouvé de difficultés majeures dans vos transcriptions. Vous avez eu à transcrire quelques liaisons, par exemple celle de la phrase 7: "la pie est un oiseau moqueur". La liaison est entre [œ̃] et [wazo] et nous devons en tenir compte dans la transcription. Dans le cas de cette phrase, c'est la consonne "n" qui est le son de liaison: un oiseau.

Le corrigé de cet exercice se trouve à la page 18. Arrêtez maintenant votre magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui vous sont fournies dans le corrigé.

Voici maintenant un autre exercice de transcription de phrases. Les consignes sont les mêmes.

Dans cet exercice, la phrase no 9: "la rivière Richelieu se jette dans le fleuve", présente un cas de consonne redoublée. Il faut faire attention, car on dit: la [RivjɛRRiʃəljø] et non la [RivjɛRiʃəljø]. Il y a donc 2 "r" qui doivent être présents dans vos transcriptions.

Pour avoir une idée de votre taux de réussite, disons qu'une moyenne de 4 erreurs par phrase est un bon résultat. Le corrigé de cet exercice se trouve à la page 18. Arrêtez le magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui vous sont fournies dans le corrigé.

Voici encore un exercice de transcription de phrases. Les consignes sont toujours les mêmes.

Le corrigé de l'exercice 17 se trouve à la page 19. Arrêtez le magnétophone et comparez vos transcriptions avec celles qui sont fournies dans le corrigé.

Pour cet exercice une moyenne de 4 erreurs ou moins par phrase est un bon résultat. Si vous avez analysé vos erreurs, vous avez probablement constaté qu'elles étaient de 2 types.

Premièrement, il y a les erreurs qui sont dues à une confusion entre 2 symboles phonétiques.
Deuxièmement, il a les erreurs d'interférence de l'écrit dans vos transcriptions.
Ce 2e type d'erreurs peut être facilement corrigé par un peu plus d'attention. Par contre si votre taux d'erreurs du 1er type est très élevé, il serait bon d'en parler avec les autres membres de votre équipe. En discutant avec eux, vous pourrez peut-être éclaircir les points qui sont problématiques pour vous.

LA CLASSIFICATION DES SONS DU FRANÇAIS

Les outils en communication orale

Fascicule 4

Claire Asselin

Université du Québec à Montréal

EDUQ 8570103 D

Série: Les outils en communication orale

Fascicule 4

LA CLASSIFICATION DES SONS DU FRANÇAIS

(SCÉNARIO DES DIAPORAMAS I À V)

Recherche et rédaction: CLAIRE ASSELIN

Série créée sous la responsabilité de: CLAIRE ASSELIN

ÉDITÉ PAR LE PPMF-UQAM (1982)

La publication de ce document et de toute la série a été rendue possible grâce à la contribution de la Direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Éducation du Québec qui supporte et facilite les activités de recherche du PPMF-UQAM.

Soulignons aussi d'une façon particulière la contribution de Louisette Emirkanian comme responsable du comité de lecture et d'analyse, d'Aline Boulanger à l'édition et la correction d'épreuves, de Jean Lefebvre et de Johanne Arcand pour la dactylographie, de Guy Levesque pour la conception graphique de la page couverture et de Pierre Chénier pour la coordination de la production.

Créée au cours de l'année 1979-1980 sous la responsabilité de Claire Asselin, professeure du département de Linguistique de l'UQAM, cette série vise à présenter une vue d'ensemble de la communication orale et des phénomènes du français parlé du Québec. S'inspirant du nouveau programme de français, tous les collaborateurs de cette série ont tenté de réunir ici toutes les informations permettant d'initier les enseignant(e)s du primaire aux caractéristiques de la communication orale. Autrefois présentée comme un cours sigle LIN 3030, cette série se présente maintenant comme un ensemble de documents autonomes que tout(e) enseignant(e) désireux(se) de se doter d'outils en communication orale, aurait intérêt à se procurer.

N.B. Cette série est distribuée par le Service de consultation et d'orientation du PPMF-UQAM. On peut se la procurer en téléphonant à (514) 282-3635 ou en écrivant à:

Université du Québec à Montréal
PPMF, Service de consultation et d'orientation
C.P. 8888, Succursale "A"
Montréal, Qué.
H3C 3P8

LES OUTILS EN COMMUNICATION ORALE

SOMMAIRE DE LA SÉRIE

1 Le nouveau programme de français et la communication orale

2 Les éléments de la communication

3 Introduction à la phonétique du français

4 La classification des sons du français

5 Les phénomènes phonétiques du français parlé du Québec

6 Lexique et sémantique

7 Les phénomènes syntaxiques du français parlé du Québec

8 Activités d'observation en communication orale

9 Activités pratiques en communication orale

TABLE DES MATIÈRES

LA CLASSIFICATION

DES SONS DU FRANÇAIS

Avertissement..... 1

Diaporama I : Le conduit vocal; les critères de classification..... 2

Diaporama II : La classification des consonnes: l'action des cordes vocales..... 5

Diaporama III: La classification des consonnes: le mode d'articulation..... 7

Diaporama IV : La classification des consonnes: le lieu d'articulation..... 12

Diaporama V : La classification des voyelles..... 16

AVERTISSEMENT

Vous trouverez dans le présent document le scénario de chacun des cinq diaporamas mentionnés en table des matières. Quel est le contenu de ces documents audio-visuels? Comme le titre qui les rassemble, le dit, vous y trouverez des informations sur la classification des sons du français, c'est-à-dire comment en phonétique on nomme chaque son du français et d'où viennent les étiquettes qui servent à nommer les sons du français.

LA CLASSIFICATION DES SONS DU FRANÇAIS

(Scénario des diaporamas 1 à 5)

DIAPORAMA I

Le conduit vocal; les critères de classification

La production des sons du langage implique plusieurs organes. L'ensemble de ces organes forme une espèce de tube qui va des poumons aux lèvres et qui constitue le conduit vocal.

Les principaux organes du conduit vocal sont: les poumons
les cordes vocales situées dans le larynx
la gorge ou pharynx
la bouche, la langue et les lèvres
le nez ou la cavité nasale.

La production des sons du langage ne peut se faire sans une émission d'air venant des poumons pendant l'expiration.

Ce passage de l'air ne s'entend pas quand on respire normalement. Pour l'entendre, il faut que l'expiration s'accompagne de vibrations rapides.
Ceci peut se produire involontairement, par exemple, quand on ronfle. Quand on parle, c'est volontairement qu'on fait vibrer l'air d'expiration. Cette vibration peut se faire de diverses façons, dont la plus fréquente est l'action des cordes vocales.

Dans la production d'un son du langage, l'air sortant des poumons passe d'abord par le larynx où sont situées les cordes vocales.

Si au passage de l'air les cordes vocales vibrent, il y aura comme résultat, production d'un son sonore; si elles ne vibrent pas, le son qui résultera sera un son sourd.

L'action des cordes vocales (vibration ou absence de vibration) sert de premier critère dans la classification des sons du français.

En français, toutes les voyelles sont sonores de même qu'un grand nombre de consonnes.

En sortant du larynx, l'air passe par le pharynx ou la gorge pour entrer dans la bouche. Le passage de l'air dans la bouche peut s'effectuer de trois façons:

- ou bien le passage de l'air est obstrué complètement
- ou bien le passage de l'air est obstrué partiellement
- ou bien le passage de l'air passe librement.

L'air passant dans la bouche selon une des trois façons décrites plus haut constitue le mode d'articulation qui sert de deuxième critère dans la classification des sons du français.

Nous verrons à ce chapitre que dans la production des voyelles le passage de l'air par la bouche est libre alors que dans la production des consonnes, il est obstrué, soit complètement, soit partiellement.

L'ajustement du conduit vocal aux différentes exigences de la production des sons du langage s'appelle, l'articulation des sons, et l'endroit où a lieu cet ajustement ou articulation s'appelle, le lieu d'articulation. Le lieu d'articulation nous sert de troisième critère dans la classification des sons du français.

L'action des cordes vocales, le mode d'articulation et le lieu d'articulation sont les trois critères qui servent à la classification des consonnes du français.

Dans le cas des voyelles, comme elles sont toutes sonores et qu'elles ont toutes le même mode d'articulation caractérisé par le passage libre de l'air, les critères de l'action des cordes vocales et du mode d'articulation, bien qu'ils servent à distinguer les voyelles des consonnes sont sans grande utilité pour distinguer les voyelles entre elles. Nous avons donc besoin, en plus du critère du lieu d'articulation, de deux autres critères pour le classement des voyelles, ce sont les critères du degré d'ouverture et de la position des lèvres. Par degré d'ouverture, nous entendons l'espace plus ou moins ouvert créé par la position de la langue par rapport au palais. Le critère de la position des lèvres sert à classer les voyelles selon qu'elles sont arrondies ou non-arrondies.

Dans la suite de ce document, nous allons reprendre en détail chacun des critères mentionnés ici.

Pour les consonnes, nous verrons comment les critères d'action des cordes vocales, de mode d'articulation et de lieu d'articulation servent à leur classification.

Pour les voyelles, nous verrons comment les critères de lieu d'articulation, de degré d'ouverture et de position des lèvres servent à leur classification.

DIAPORAMA II

La classification des consonnes: l'action des cordes vocales

Les cordes vocales, nous l'avons vu, sont situées dans le larynx. Ce ne sont pas à proprement parler des cordes, comme celle d'une guitare ou d'un violon mais plutôt une paire de lèvres formées d'un muscle et d'un ligament élastique. Elles sont placées perpendiculairement au larynx.
Ces lèvres peuvent être rapprochées ou éloignées l'une de l'autre.

Lorsqu'elles sont éloignées l'une de l'autre, l'air provenant des poumons passe dans le larynx sans que soient produites de vibrations. C'est le cas de [s], par exemple.

On dit des sons produits sans vibrations des cordes vocales qu'ils sont sourds.

Par contre, si les cordes vocales sont rapprochées l'une de l'autre, elles vibrent au passage de l'air venant des poumons. On dit des sons produits avec vibrations des cordes vocales qu'ils sont sonores. C'est le cas, par exemple, du son [z].

Pour comprendre le mécanisme de vibrations des cordes vocales, pensons à un ballon: il contient, une fois gonflé, une pression d'air supérieure à celle de l'extérieur.

Si on étire le caoutchouc de l'embouchure tout en laissant s'échapper l'air, que se passe-t-il? Les parois vibrent sous l'action de l'air qui s'échappe parce qu'elle ne peuvent contenir la pression interne.
Ecoutez. (Bruit d'un ballon qui se dégonfle).

Dans cette expérience, le ballon représente les poumons. Au moment de l'expiration, la pression de l'air dans les poumons est supérieure à celle du dehors. Lorsque l'air des poumons s'échappe et que les cordes vocales sont rapprochées, ces dernières vibrent sous l'action de l'air tout comme l'ouverture du ballon.

Pour vérifier si un son est sourd ou sonore, on pose le bout des doigts sur la gorge, à la hauteur de la pomme d'Adam.

Si on prononce un son sonore, on sent les vibrations des cordes vocales.

Prononcez avec moi les sons [zʒ] et ensuite les sons [sʃ]: [z], [ʒ], [s], [ʃ].

Dans le cas de [zʒ], vous sentez des vibrations au bout de vos doigts, alors que dans le cas de [sʃ], vous ne sentez aucune vibration.
[z] et [ʒ] sont des sons sonores alors que [s] et [ʃ] sont des sons sourds.

Refaisons maintenant l'expérience, prononcez de nouveau avec moi les sons [zʒ]: [z], [ʒ] et les sons [sʃ]: [s], [ʃ].
Avez-vous senti la différence?

Parmi les consonnes du français, certaines sont sourdes, les autres sonores. Pour ce qui est des voyelles, elles sont toutes sonores. Prononcez avec moi les voyelles suivantes en posant les doigts sur la gorge: [i e ɛ ə y ø œ u o ɔ ɑ ɑ̃ ɛ̃ ɔ̃ œ̃].
Il y a toujours une vibration des cordes vocales.

DIAPORAMA III

La classification des consonnes: le mode d'articulation

Nous avons dit au début de ce document que le mode d'articulation d'un son c'est la façon dont s'effectue le passage de l'air dans la bouche.

Le passage de l'air peut être obstrué ou s'effectuer librement.

Lorsque l'air passe librement, il en résulte une voyelle; lorsque le passage de l'air est obstrué, il en résulte une consonne.

Dans la production des consonnes, le passage de l'air par la bouche est obstrué soit complètement soit partiellement:

- si le passage de l'air par la bouche est complètement obstrué, il s'agit d'une consonne occlusive;
- si le passage de l'air est partiellement obstrué, il s'agit d'une consonne non-occlusive.

Voyons en détail chacun des modes d'articulation.

Parmi les occlusives, on compte les 6 consonnes: [p t k b d g].

Dans la production des 3 premières, [p t k], il n'y a pas de vibrations des cordes vocales, ce sont des occlusives sourdes.

Dans la production des 3 dernières, [b d g], il y a vibrations des cordes vocales, ce sont des occlusives sonores.

Notons ici que la production des occlusives se fait en deux temps: le passage de l'air est d'abord complètement obstrué et ensuite l'air est relâché.

Aux 6 premières occlusives déjà mentionnées s'en ajoutent 3 autres, qu'on appelle les occlusives nasales par opposition aux premières qu'on pourrait appeler "occlusives orales". Les occlusives nasales sont [m n ɲ].

Pourquoi on les appelle "occlusives nasales"?

[m n ɲ] sont appelées "occlusives" parce qu'il y a, dans leur production, obstruction complète du passage de l'air par la bouche; elles sont appelées "nasales" parce que au moment du relâchement de l'air, deuxième temps de la production d'une occlusive, il y a écoulement de l'air par le nez et par la bouche. Il y a bien entendu, dans un deuxième temps, passage de l'air par la bouche au moment du relâchement.

Quant aux occlusives orales, elles sont appelées "orales" parce que dans leur production, le passage de l'air lors du relâchement, se fait uniquement par la bouche.

Notons que les 3 occlusives nasales sont sonores. Faites-en l'expérience: [m], [n] , [ɲ].

Retenons donc qu'il existe en français: 6 occlusives orales: [p t k b d g] et 3 occlusives nasales: [m n ɲ] qui sont aussi des occlusives en ce que le passage de l'air par la bouche est complètement obstrué.

Parlons maintenant des non-occlusives dont la production implique une obstruction partielle du passage de l'air.

Il y a trois sous-groupes de non-occlusives: les fricatives, les liquides et les semi-voyelles.

Les fricatives sont produites par une obstruction partielle et soutenue du passage de l'air.

Il y a 6 fricatives en français: trois sourdes [f s ʃ] et trois sonores: [v z ʒ].

Le bruit qu'on entend quand on prononce ces consonnes, une espèce de friction, est dû à l'obstruction partielle, soutenue du passage de l'air.
[f] [s] [ʃ] [v] [z] [ʒ]

Il existe un deuxième groupe de non-occlusives, ce sont les liquides.
En français, on distingue deux liquides "l" et "r". Elles sont caractérisées par la combinaison d'une occlusion et d'une ouverture de la bouche.

Pour "l", occlusion et ouverture sont simultanées. L'occlusion se fait au milieu de la bouche et l'air s'échappe librement par les côtés, [l].

"r" est produit par un roulement, c'est-à-dire une succession rapide d'occlusions et d'ouvertures; si le roulement se produit à l'arrière de la bouche, on l'appelle grasseyement. On peut distinguer deux "r" en français le "r" dit roulé [r] et le "r" dit grasseyé [R].
Les deux sont utilisés indifféremment. Dans la suite de ce document nous ne décrirons que le "r" grasseyé [R].

Notons que les liquides sont sonores et que dans leur production, l'obstruction n'est pas très forte, de sorte que le bruit qui est produit est relativement faible.

Passons maintenant au troisième groupe de non-occlusives: les semi-voyelles.

Il y a 3 semi-voyelles en français: [j] [ɥ] [w] que l'on rencontre dans des mots comme "lion", "lui", "Louis".

Les semi-voyelles posent toujours un problème quand il est question de les décrire ou de les définir.
On utilise d'ailleurs deux façons de les nommer: semi-voyelles ou semi-consonnes.

Les semi-voyelles qui sont toutes sonores forment un groupe intermédiaire entre les consonnes et les voyelles.

Les semi-voyelles sont des consonnes constrictives en ce que dans leur production il y a une <u>légère</u> obstruction du passage de l'air. L'obstruction est cependant si minime qu'à l'oreille, les semi-voyelles ressemblent beaucoup aux voyelles.

Résumons: on définit les consonnes:

- selon l'action des cordes vocales en consonnes sonores et en consonnes sourdes;
- selon le mode d'articulation en consonnes occlusives et constrictives.

Dans le groupe des occlusives, se trouvent:

- les occlusives orales ← sourdes [p t k]
  sonores [b d g]
- les occlusives nasales [m n ɲ] (toutes sonores).

Dans le groupe des non-occlusives, se trouvent trois sous-groupes:

- les fricatives — sourdes [f s ʃ]
  sonores [v z ʒ]
- les liquides [lR] (toutes deux sonores)
- les semi-voyelles [j ɥ w] (toutes sonores).

DIAPORAMA IV

La classification des consonnes: le lieu d'articulation

Nous avons vu jusqu'à maintenant que les consonnes sont définies selon leur mode d'articulation et selon l'action des cordes vocales. Par exemple, les consonnes [b], [d], [g] se définissent selon leur mode d'articulation comme occlusives et selon l'action des cordes vocales comme consonnes sonores. Ces consonnes se définissent donc toutes trois de la même façon, ce sont des occlusives sonores mais il n'y a rien dans leur définition pour les distinguer. Pourtant nous savons que ces consonnes ne sont pas identiques, par exemple vous ne confondez pas les mots "boue", "doux" et "goût" qui phonétiquement ne se distinguent que par ces trois consonnes. Nous allons voir dans ce qui suit que c'est par leur lieu d'articulation que ces consonnes se distinguent.
Qu'est-ce qu'on entend par lieu d'articulation? Rappelons la définition que nous en avons donnée: le lieu d'articulation c'est l'endroit où a lieu l'ajustement du conduit vocal aux différentes exigences de la production des sons du langage. Plus précisément pour les consonnes, le lieu d'articulation d'une consonne c'est l'endroit de la bouche où a lieu l'obstruction du passage de l'air. Quel est le lieu d'articulation des consonnes [b], [d] et [g]?

Dans le cas du [b], l'obstruction de l'air se fait au niveau des lèvres; prononcez avec moi [b] alors que pour le [d], l'obstruction se fait par le contact de la langue et des dents [d] et que pour le [g] l'obstruction se fait par le contact de la langue et du palais [g]. Ces trois consonnes se distinguent donc par leur lieu d'articulation.

Reprenons maintenant les catégories de consonnes définies selon le mode d'articulation et voyons le lieu d'articulation de chacune de ces consonnes. D'abord les occlusives.
Nous avons vu qu'il y a 9 occlusives en français:
[p t k
 b d g
 m n ɲ]

Pour les trois occlusives [p b m]: l'endroit où a lieu l'obstruction complète de l'air, c'est au niveau des 2 lèvres. Répétez avec moi [p], [b], [m]. Le lieu d'articulation de ces 3 occlusives, étant les 2 lèvres ceci détermine la catégorie "bilabiale".

La définition de [p] c'est donc d'être une occlusive bilabiale sourde, le [b] c'est une occlusive bilabiale sonore alors que le [m], c'est une occlusive nasale bilabiale.

Pour les 3 occlusives [t d n]: l'obstruction complète de l'air se fait par le contact du bout de la langue avec l'arrière des dents supérieures. Ceci détermine un autre lieu d'articulation, et les consonnes prononcées en cet endroit appartiennent à la catégorie des dentales.

Les 3 dernières occlusives [k], [g] et [ɲ] ne partagent pas toutes le même lieu d'articulation. Pour le [ɲ] l'obstruction complète du passage de l'air par la bouche se fait par le contact du dos de la langue avec le milieu du palais. Cette consonne appartient à la catégorie des palatales.

Nous verrons dans un instant qu'il y a d'autres consonnes qui partagent ce lieu d'articulation. Pour le [k] et le [g] l'obstruction complète du passage de l'air se fait à un point très reculé de la bouche, plus précisément, c'est par le contact du dos de la langue avec le palais mou ou voilé

que l'obstruction est faite. Ces deux consonnes se définissent donc comme vélaires. Rappelons que selon leur mode d'articulation, ce sont des occlusives, [g] est un son sonore et [k] un son sourd.

Passons aux non-occlusives dont le mode d'articulation se caractérise par une obstruction partielle du passage de l'air.

D'abord les fricatives, qui rappelons-le constituent une catégorie de constrictives. Il y a en français, 6 fricatives:
[f s ʃ
v z ʒ]

Pour les fricatives, l'obstruction partielle de l'écoulement de l'air par la bouche se fait:

- pour [f] et [v] par le contact de la lèvre inférieure avec les dents supérieures, d'où la catégorie "labio-dentale";
- pour [s] et [z] par le contact du dos de la langue avec les alvéoles (la partie bombée du palais derrière les dents), d'où la catégorie "alvéolaire";
- pour [ʃ] et [ʒ] par le contact de la langue avec le milieu du palais comme dans le cas de [ɲ].

Ces deux dernières fricatives appartiennent donc à la même catégorie que le [ɲ] en ce qui concerne le lieu d'articulation, ce sont toutes des palatales.

Il reste les liquides et les semi-voyelles. Pour la liquide [l], l'obstruction du passage de l'air se fait par le contact entre le bout de la langue et les alvéoles: [l]

est une alvéolaire comme [s] et [z]. Quant à [R] le "r" grasseyé, son lieu d'articulation est le même que celui de [k] et [g], c'est-à-dire, au point où le dos de la langue entre en contact avec le palais mou, le [R] est donc une vélaire.

Les semi-voyelles [w] et [ɥ] ont le même point d'articulation, ce sont des bilabiales comme [p], [b] et [m] c'est-à-dire que dans la production de [w] et [ɥ] la réduction du passage de l'air se fait par les deux lèvres [w], [ɥ]. Quant à la semi-voyelle [j], sa production implique une réduction du passage de l'air par le contact du dos de la langue avec le palais. Elle a donc le même lieu d'articulation que les fricatives [ʃ] et [ʒ] et que la nasale [ɲ] qui sont toutes des palatales.

Il reste un petit problème à régler au sujet des semi-voyelles [w] et [ɥ]. Nous avons dit jusqu'à maintenant que ces deux sons partagent le même mode d'articulation en tant que semi-voyelles et le même lieu d'articulation en tant que bilabiales.

Il n'y a donc encore rien dans leur définition qui les distingue l'une de l'autre pourtant nous savons bien que ce sont des sons différents, les mots "lui" et "Louis" n'ont pas la même consonance.

Nous pouvons distinguer dans la production de ces deux semi-voyelles un deuxième lieu d'articulation. La production de [w] implique une réduction du passage de l'air par le contact du dos de la langue avec le palais mou; c'est donc une vélaire comme [k], [g] et [R]. Donc [w] en plus d'être une bilabiale, c'est aussi une vélaire.

Quant à [ɥ], son deuxième lieu d'articulation est le même que celui de [ʃ], [ʒ], [ɲ] et [j] c'est-à-dire que la position de la langue est plus en avant que pour [w]. [ɥ] est donc une palatale en plus d'être une bilabiale.

DIAPORAMA V

La classification des voyelles

Nous avons énuméré, au début de ce document, trois critères de classification des voyelles:

- le degré d'ouverture;
- le lieu d'articulation;
- la position des lèvres.

Reprenons chacun de ces critères en commençant par le degré d'ouverture.

Nous avons dit que le degré d'ouverture d'une voyelle est défini par la position de la langue qui peut être plus ou moins élevée par rapport au palais. La position de la langue par rapport au palais crée un espace plus ou moins ouvert dans la bouche, selon la hauteur de la langue, par où passe l'air se dirigeant vers l'extérieur.

Si la langue est élevée et se rapproche du palais, l'espace créé est relativement réduit ou fermé.

Si la langue est abaissée et s'éloigne du palais, l'espace créé est relativement élargi ou ouvert. On peut donc parler de degrés d'ouverture de l'espace entre la langue et le palais. A ces degrés d'ouverture correspondent les catégories de voyelles.

Ainsi il existe 4 degrés d'ouverture de la bouche auxquels correspondent les 4 catégories de voyelles suivantes: fermées, mi-fermées, mi-ouvertes et ouvertes.

Il y a en français:

- 3 voyelles fermées [i y u]
- 3 voyelles mi-fermées [e ø o]
- 3 voyelles mi-ouvertes [ɛ œ ɔ]
- 2 voyelles ouvertes [a ɑ]

Un mot maintenant du "e" dit muet qu'on appelle aussi le schwa. Disons du schwa que c'est une voyelle neutre dont la production n'exige que la vibration des cordes vocales, la langue étant pour ainsi dire au repos [ə].

Tout comme pour les consonnes il existe une catégorie de voyelles nasales, par opposition aux voyelles orales.

Pour les voyelles orales, le passage libre de l'air s'effectue par la bouche <u>seulement</u> alors que pour les voyelles nasales, une partie de l'air s'écoule par le nez.

Il y a en français quatre voyelles nasales qui correspondent au quatre voyelles orales: [ɛ œ ɔ ɑ]

- à [ɛ] correspond la nasale [ɛ̃]
- à [œ] correspond la nasale [œ̃]
- à [ɔ] correspond la nasale [ɔ̃]
- à [ɑ] correspond la nasale [ɑ̃]

Le lieu d'articulation des voyelles sert à classer les voyelles en voyelles <u>antérieures</u> et <u>postérieures</u> selon la position de la langue sur l'axe horizontal, c'est-à-dire d'avant en arrière. Pour les voyelles antérieures, la langue est placée relativement en avant alors que pour les voyelles postérieures, la langue est placée relativement en arrière.

Quant à la position des lèvres, nous avons dit que les voyelles sont arrondies ou non-arrondies selon que les lèvres sont ou non arrondies.

Reprenons les quatre catégories de voyelles selon les degrés d'ouverture et voyons comment se fait le classement des voyelles. D'abord les voyelles fermées [i y u]: pour la production de [u] la langue est retirée vers l'arrière, c'est une voyelle postérieure alors que pour la production de [i] et [y], la langue est en avant. Ces 2 voyelles sont des voyelles antérieures qui se distinguent entre elles en ce que pour la production de [i] les lèvres ne sont pas arrondies alors que pour celle de [y], les lèvres sont arrondies.

Les voyelles mi-fermées [e ø o] et mi-ouvertes [ɛ œ ɔ] se définissent de la même façon que les voyelles fermées c'est-à-dire que pour la production de [o] et de [ɔ] la langue est retirée en arrière, ce sont donc des voyelles postérieures alors que les autres sont antérieures.

La position des lèvres sert à distinguer [e] de [ø] et [ɛ] de [œ]: les premières [e] et [ɛ] ne sont pas arrondies, les dernières [ø] et [œ] sont arrondies.
Les voyelles nasales [ɛ̃ œ̃ ɔ̃] contre-parties des voyelles orales [ɛ œ ɔ] se distinguent de la même façon: [ɛ̃] et [œ̃] sont des voyelles antérieures alors que [ɔ̃] est une voyelle postérieure.

La voyelle nasale [ɛ̃] se distingue de [œ̃] en ce que la première est non-arrondie, la seconde est arrondie.

Pour les deux "a" [a] et [ɑ] et la nasale [ɑ̃]: le [a] se distingue des deux autres en ce que c'est une voyelle antérieure alors que les deux autres sont postérieures. Ces dernières [ɑ] et [ɑ̃] se distinguent entre elles en ce que la première est une voyelle orale et la seconde, une voyelle nasale.

LES PHÉNOMÈNES PHONÉTIQUES DU FRANÇAIS PARLÉ DU QUÉBEC

Les outils en communication orale

Fascicule 5

Aline Boulanger
Claire Asselin

Université du Québec à Montréal

EDUQ 8570103 E

Série: Les outils en communication orale

Fascicule 5

LES PHÉNOMÈNES PHONÉTIQUES DU FRANÇAIS PARLÉ DU QUÉBEC

Recherche et rédaction: ALINE BOULANGER

Série créée sous la responsabilité de: CLAIRE ASSELIN

ÉDITÉ PAR LE PPMF-UQAM (1982)

La publication de ce document et de toute la série a été rendue possible grâce à la contribution de la Direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Éducation du Québec qui supporte et facilite les activités de recherche du PPMF-UQAM.

Soulignons aussi d'une façon particulière la contribution de Louisette Emirkanian comme responsable du comité de lecture et d'analyse, d'Aline Boulanger à l'édition et la correction d'épreuves, de Jean Lefebvre et de Johanne Arcand pour la dactylographie, de Guy Levesque pour la conception graphique de la page couverture et de Pierre Chénier pour la coordination de la production.

Créée au cours de l'année 1979-1980 sous la responsabilité de Claire Asselin, professeure du département de Linguistique de l'UQAM, cette série vise à présenter une vue d'ensemble de la communication orale et des phénomènes du français parlé du Québec. S'inspirant du nouveau programme de français, tous les collaborateurs de cette série ont tenté de réunir ici toutes les informations permettant d'initier les enseignant(e)s du primaire aux caractéristiques de la communication orale. Autrefois présentée comme un cours sigle LIN 3030, cette série se présente maintenant comme un ensemble de documents autonomes que tout(e) enseignant(e) désireux(se) de se doter d'outils en communication orale, aurait intérêt à se procurer.

N.B. Cette série est distribuée par le Service de consultation et d'orientation du PPMF-UQAM. On peut se la procurer en téléphonant à (514) 282-3635 ou en écrivant à:

Université du Québec à Montréal
PPMF, Service de consultation et d'orientation
C.P. 8888, Succursale "A"
Montréal, Qué.
H3C 3P8

LES OUTILS EN COMMUNICATION ORALE

SOMMAIRE DE LA SÉRIE

1 Le nouveau programme de français et la communication orale

2 Les éléments de la communication

3 Introduction à la phonétique du français

4 La classification des sons du français

5 **Les phénomènes phonétiques du français parlé du Québec**

6 Lexique et sémantique

7 Les phénomènes syntaxiques du français parlé du Québec

8 Activités d'observation en communication orale

9 Activités pratiques en communication orale

TABLE DES MATIÈRES

LES PHÉNOMÈNES PHONÉTIQUES

DU FRANÇAIS PARLÉ DU QUÉBEC

INTRODUCTION..... 2

1. Phénomènes phonétiques du français parlé..... 3

1.1 L'élision du schwa..... 3

1.2 L'assimilation..... 4

2. Phénomènes phonétiques du français parlé du Québec..... 5

2.1 L'affrication..... 5

2.2 Relâchement des voyelles fermées..... 8

2.3 L'harmonisation vocalique..... 11

2.4 Réduction des groupes de consonnes en finale de mots.. 13

3. Conclusion..... 15

INTRODUCTION

Chaque variété d'une même langue parlée peut être décrite par un ensemble de phénomènes qui lui sont propres. Ainsi, le français parlé en Belgique possède des caractéristiques différentes de celles du français parlé au Québec, en France ou en Afrique.

Dans ce document, nous aborderons l'étude de quelques phénomènes qui caractérisent le français parlé du Québec, phénomènes qu'on pourrait définir comme suit.

. Elision du schwa

Possibilité de ne pas prononcer certains [ə] dans des mots ou dans des phrases.

. Assimilation

Influence qu'un son peut avoir sur un son voisin, nature de cette influence.

. Affrication

[t et d] deviennent [t_s et d_z] lorsqu'ils sont suivis des sons [i y j y].

. Relâchement des voyelles fermées

[i y u] sont prononcées [I Y U] lorsqu'elles sont en syllabe fermée.

. Harmonisation vocabique

Relâchement d'une voyelle fermée en syllabe ouverte, qui peut se produire lorsqu'un mot contient plusieurs voyelles fermées.

. Réduction des groupes de consonnes en finale de mots

La réduction d'un groupe de consonnes en finale de mots peut se produire à condition que: -la dernière consonne ne soit pas une fricative, ou -l'avant dernière consonne ne soit pas une liquide.

1. PHÉNOMÈNES PHONÉTIQUES DU FRANÇAIS PARLÉ

1.1 L'élision du schwa [ə]

Ce phénomène est variable d'un individu à un autre, par exemple, 2 individus provenant de la même région, pourraient ne pas élider le schwa au même endroit.

Pour savoir comment vous-même faites l'élision du schwa, faites l'exercice suivant:

Exercice 1

Prononcez les phrases suivantes et rayez les schwa ("e") que vous n'avez pas prononcés. Pour que l'exercice soit valable, il ne faut pas lire ces phrases, mais les dire comme dans la conversation courante.

1. *La semaine je me lève tôt.*
2. *En fin de semaine je vais au marché.*
3. *Je me lave les cheveux.*
4. *Je le donne à Marie.*
5. *Regarde ce que je fais.*

Nous ne pouvons pas vous fournir de corrigé pour cet exercice. Nous vous proposons cependant de comparer vos phrases avec celles des autres membres de votre équipe, afin de constater s'il y a ou non des différences dans votre façon d'élider les schwa.

1.2 L'assimilation

Vous savez que l'on classe les sons du français selon le mode et le lieu d'articulation (cf. Diaporamas sur la classification des sons du français) Lorsqu'on produit une chaîne de sons en parlant, ces sons peuvent s'influencer. Par exemple, un son peut prêter certaines de ses caractéristiques à un son voisin. On est alors en présence du phénomène qu'on appelle assimilation.

L'assimilation peut se faire dans un sens ou dans l'autre: le son de droite influence le son de gauche ou c'est le son de gauche qui influence le son de droite. L'exercice suivant porte sur l'assimilation. Les phrases utilisées pour l'exercice sont dans la colonne de gauche et une transcription partielle du mot contenant une assimilation se trouve dans la colonne de droite.

Exercice 2

Ecoutez la partie Assimilation sur la cassette intitulée: *Les phénomènes phonétiques du français parlé du Québec* et complétez les transcriptions.

Phrases	Transcriptions partielles
1. *Je vais chez le médecin.*	[me__sɛ]
2. *Je fais un gâteau.*	[__fɛ]
3. *Je me lave les cheveux.*	[ʃ__ɛ]
4. *Prends une tasse de thé.*	[ta:_də]
5. *Demande à Marie.*	[__mãd]

Corrigé de l'exercice 2

1. [meisɛ]
2. [ʃfɛ]
3. [ʃtə]
4. [ta:zdə]
5. [nmãd]

Voyons maintenant comment on peut décrire ces assimilations. Prenons la 1e phrase de l'exercice 2: *Je vais chez le médecin*. Le [s] de *médecin* qui est sourd transmet cette caractéristique au [d] qui est sonore: [d] au contact de [s] se désonorise et devient [t].

Exercice 3

Pouvez-vous décrire, selon le modèle proposé ci-haut, les assimilations des phrases 2 à 5 de l'exercice 2 ?

Corrigé de l'exercice 3

2. Le [t] de *fais* qui est sourd transmet cette caractéristique au [ʒ] de *je*. On entend [ʃ].
3. Le [ʃ] de *cheveux* qui est sourd transmet cette caractéristique au [v]. On entend [f].
4. Le [d] de *de* qui est sonore transmet cette caractéristique au [s] de *tasse*. On entend [z].
5. Le [m] de *demande* qui est nasal transmet cette caractéristique au [d]. On entend [n] qui est la nasale dont le lieu d'articulation est le même que le [d]: [d] et [n] sont 2 dentales.

C'étaient quelques exemples d'assimilation. Nous verrons un peu plus loin un exemple d'assimilation pour les voyelles.

2. PHÉNOMÈNES PHONÉTIQUES DU FRANÇAIS PARLÉ DU QUÉBEC

2.1 L'affrication

Dans certains environnements phonétiques le [t] et le [d] sont prononcés [ts] et [dz] en français du Québec. On appelle ce phénomène: affrition.

Exercice 4

Remplissez les espaces vides des transcriptions suivantes en écoutant la partie Affrication sur la cassette.

1. [__usʁʁ]
2. [__imɑ̃ʃ]
3. [__yʁsi]
4. [__upi]
5. [__iʁɛ]
6. [__yʁʁ]
7. [__jɛ̃]
8. [__yii]
9. [__jab]
10. [ʁe__yi]
11. [ʒɑ̃__i]
12. [bɑ̃__i]
13. [__aʁt]
14. [__at]
15. [__emi]
16. [e__e]
17. [__ɛʁ]
18. [__ɛʁnje]
19. [__ɔʁmiʁ]
20. [__ɔʁd]

Corrigé de l'exercice 4

1. [dusʁʁ]
2. [d͡ʒimɑ̃ʃ]
3. [d͡ʒyʁsi]
4. [tupi]
5. [t͡ʃiʁɛ]
6. [t͡ʃyʁʁ]
7. [t͡ʃjɛ̃]
8. [t͡ʃyii]
9. [d͡ʒjab]
10. [ʁed͡ʒyi]
11. [ʒɑ̃t͡ʃi]
12. [bɑ̃d͡ʒi]
13. [taʁt]
14. [dat]
15. [demi]
16. [ete]
17. [tɛʁ]
18. [dɛʁnje]
19. [dɔʁmiʁ]
20. [tɔʁd]

Exercice 5

Classez les mots de l'exercice 4 selon qu'ils contiennent une affrication ou qu'ils n'en contiennent pas.

Affrication	Pas d'affrication

Corrigé de l'exercice 5

Affrication	Pas d'affrication
[$d_z$imɑ̃ʃ]	[dusʁ]
[d_zyʁsi]	[tupi]
[t_siʁc]	[tart]
[t_syʁʁ]	[dat]
[t_sjɛ̃]	[deml]
[$t_s$uil]	[ete]
[d_zjəb]	[tɛʁ]
[ʁed$_z$ul]	[dɛnnje]
[ʒɑ̃t_si]	[dɔʁmiʁ]
[bɑ̃d$_z$i]	[tɔʁd]

Exercice 6

En observant les mots que vous avez inscrits dans la colonne de gauche de l'exercice précédent, décrivez l'environnement phonétique qui conditionne l'affrication, c'est-à-dire, énumérez les voyelles et les semi-voyelles qui suivent [t_s] et [d_z]

Corrigé de l'exercice 6

Pour que le [t] et le [d] soient affriqués c'est-à-dire prononcés [t_s] et [d_z] , il faut que [t_s] et [d_z] soient suivis de: [i] [y] [j] et [ɥ].

En français du Québec, l'affrication est un phénomène extrêmement répandu. Il n'y a que quelques régions où ce phénomène ne peut être observé: par exemple, la région de la Baie des Chaleurs et celle des Iles de la Madeleine.

2.2 Relâchement des voyelles fermées

Dans le Diaporama sur la classification des sons du français, vous avez appris que les voyelles [i] [y] et [u] sont des voyelles fermées. En français du Québec, ces voyelles peuvent subir un changement de timbre

dans certaines conditions. Lorsque les voyelles fermées subissent ce ce changement de timbre, on les appelle relâchées. Prononcez à voix haute les paires de mots suivantes et observez bien le changement de timbre de la voyelle.

	Voyelles fermées		Voyelles relâchées	
1. a)	*petit*	[pt$_s$i]	b) *petite*	[pt$_s$it]
2. a)	*uni*	[yni]	b) *une*	[Yn]
3. a)	*tout*	[tu]	b) *toute*	[tUt]

Le [i] de *petit*, le [y] de *uni* et le [u] de *tout* sont tendus. On les prononce comme tels, parce qu'ils sont en syllabe ouverte: syllabe se se terminant par une voyelle [-pt$_s$i -] [y-ni] [-tu-].

Tandis que le [I] de *petite*, le [Y] de *une* et le [U] de *toute* sont relâchés. On les prononce comme tels parce qu'ils sont en syllabe fermée: syllabe se terminant par une consonne, [-pt$_s$it] [- Yn-] [-tUt-].

Exercice 7

En écoutant la partie Relâchement des voyelles fermées sur la cassette, remplissez les espaces vides des transcriptions suivantes.

1.	a) [min_t]	b) [min_tʀi]
2.	a) [i_ɲ]	b) [i_ɲe]
3.	a) [k_p]	b) [k_pe]
4.	a) [pɛʀ_k]	b) [pɛʀ_kje]
5.	a) [eb_imɑ̃]	b) [eb_imɑ̃]

Corrigé de l'exercice 7

1. a) [minʏt] b) [minytʁi]
2. a) [ɪlɪɲ] b) [ɪlɲe]
3. a) [kʊp] b) [kupe]
4. a) [pɛʁʏk] b) [pɛʁykje]
5. a) [ebʊlmɑ̃] b) [ebulmɑ̃]

Exercice 8

Faites le découpage en syllabes des mots de l'exercice 7. Dites si les voyelles fermées sont en syllabe ouverte ou fermée.

1. a)
   b)
2. a)
   b)
3. a)
   b)
4. a)
   b)
5. a)
   b)

Corrigé de l'exercice 8

1. a) [mi-nʏt-] [i] syllabe ouverte, [ʏ] syllabe fermée
   b) [mi-ny-tʁi] [i] syllabe ouverte [y] syllabe ouverte [i] syllabe ouverte
2. a) [-ɪlɪɲ] [ɪ] syllabe fermée
   b) [ɪi-ɲe] [i] syllabe ouverte

3. a) [-kUp-] [U] syllabe fermée
   [ku-pe] [u] syllabe ouverte

4. a) [pɛ-ʁYk] [Y] syllabe fermée
   b) [pɛ-ʁy-kje] [y] syllabe ouverte

5. a) [e-bUl-mɑ̃] [U] syllabe fermée
   b) [e-bul-mɑ̃] [u] syllabe fermée

Vous avez remarqué que le [u] de *éboulement* peut être prononcé tendu ou relâché. Cette variation est due au fait que le [u], dans ce cas, n'est pas en position accentuée, c'est-à-dire en position finale de mot.

On peut donc résumer les conditions du relâchement des voyelles fermées comme suit:

- la voyelle relâchée doit être en syllabe fermée.
- le relâchement se fait d'une façon catégorique en syllabe fermée accentuée.
- le relâchement se fait d'une façon variable en syllabe fermée quelconque.

2.3 L'harmonisation vocalique

L'harmonisation vocalique est une sorte d'assimilation touchant les voyelles. Ce phénomène se produit dans des mots contenant plusieurs voyelles fermées. Lorsque le relâchement s'applique dans un mot contenant plusieurs voyelles fermées, il peut se produire une "contagion" du relâchement aux autres voyelles fermées. Celles-ci deviendront relâchées, même si elles sont en syllabe ouverte.

Exercice 9

Remplissez les espaces vides des transcriptions suivantes en écoutant la partie Harmonisation vocalique sur la cassette.

1. a) [m_nYt] b) [m_nYt]
2. a) [b_sIk] b) [b_sIk]
3. a) [ek_lIb] b) [ek_lIb]
4. a) [m_zIk] b) [m_zIk]
5. a) [kʀ_t$_s$Ik] b) [kʀ_t$_s$Ik]

Corrigé de l'exercice 9

1. a) [m<u>i</u>nYt] b) [m<u>I</u>nYt]
2. a) [b<u>i</u>sIk] b) [b<u>I</u>sIk]
3. a) [ek<u>i</u>l<u>I</u>b] b) [ek<u>I</u>l<u>I</u>b]
4. a) [m<u>y</u>zIk] b) [m<u>Y</u>zIk]
5. a) [kʀ<u>i</u>t$_s$Ik] b) [kʀ<u>I</u>t$_s$Ik]

Exercice 10

Faites le découpage en syllabes des mots de la <u>colonne de droite</u> de l'exercice 9.

1.
2.
3.
4.
5.

Corrigé de l'exercice 10

1. [mI-nYt]
2. [bI-sIk]
3. [e-kI-lIb]
4. [mY-zIk]
5. [knI-t$_s$Ik]

Vous avez pu constater, en procédant au découpage syllabique des mots de la colonne de droite, qu'on trouve des voyelles relâchées en syllabe ouverte. Cette situation est le résultat du phénomène d'harmonisation vocalique: la voyelle relâchée en syllabe fermée accentuée, transmet cette caractéristique à la voyelle fermée située dans une syllabe ouverte précédente.

En français parlé du Québec, l'harmonisation vocalique s'applique d'une façon sporadique, c'est un phénomène variable.

2.4 Réduction des groupes de consonnes en finale de mots

Lorsqu'on prononce les mots suivants:

1. *probable* [pʀɔbab]
2. *trèfle* [tʀɛf]
3. *casque* [kas]
4. *terrestre* [tɛʀɛs]
5. *arbre* [aʀb]

on ne prononce pas toutes les consonnes qu'il y a à l'écrit. On appelle ce phénomène: réduction des groupes de consonnes en finale de mot. Ce phénomène est régi lui aussi par certaines conditions, car la réduction des groupes de consonnes en finale de mot ne se fait pas toujours.

Exercice 11

Prononcez à voix haute la liste de mots suivante et inscrivez vos transcriptions à côté de chaque mot.

1. *merle*
2. *galbe*
3. *valve*
4. *calme*

Corrigé de l'exercice 11

1.	*merle*	[mɛʀl]
2.	*galbe*	[galb]
3.	*valve*	[valv]
4.	*calme*	[kalm]

Question sur l'exercice 11

De quel type est l'avant-dernière consonne du groupe: est-ce une occlusive, une fricative, une nasale ou une liquide?

Réponse

L'avant-dernière consonne est une liquide.

On peut conclure que lorsque l'avant-dernière consonne d'un groupe est une liquide, la dernière consonne ne s'efface pas.

Voyons maintenant une autre condition à la réduction des groupes de consonnes en finale de mot:

Exercice 12

Prononcez à voix haute les mots suivants, faites-en la transcription et dites de quel type est la dernière consonne du groupe.

1. éclipse
2. bridge
3. taxe
4. convexe
5. quartz
6. match

Corrigé de l'exercice 12

1.	*éclipse*	[eklɪps]
2.	*bridge*	[bʁɪdʒ]
3.	*taxe*	[taks]
4.	*convexe*	[kɔ̃vɛks]
5.	*quartz*	[kwaʁts]
6.	*match*	[matʃ]

La dernière consonne est une fricative

Résumons maintenant les conditions de la réduction des groupes de consonnes en finale de mot.

En français parlé du Québec, un groupe de consonnes en finale de mot peut être réduit à condition que:

- la dernière consonne ne soit pas une fricative

ou

- l'avant-dernière consonne ne soit pas une liquide.

3. CONCLUSION

Nous vous avons présenté dans cette partie, les principaux phénomènes phonétiques servant à caractériser le français parlé au Québec.

Comme vous avez pu le constater, ces phénomènes sont systématiques et se produisent sous certaines conditions. Bien entendu, la liste des phénomènes phonétiques qui vous a été soumise, n'est pas complète; cependant, nous avons tenu à vous présenter ceux qui sont les plus faciles à observer pour un(e) non-initié(e) à la linguistique.

LEXIQUE ET SÉMANTIQUE

Les outils en communication orale

Fascicule 6

Anne McLaughlin
Louiselle McNicoll
Claire Asselin

Université du Québec à Montréal

pvf

EDUQ 8570103 F

Série: Les outils en communication orale

Fascicule 6

LEXIQUE ET SÉMANTIQUE

Recherche et rédaction: ANNE MCLAUGHLIN
LOUISELLE MCNICOLL

Série créée sous la responsabilité de: CLAIRE ASSELIN

ÉDITÉ PAR LE PPMF-UQAM (1982)

La publication de ce document et de toute la série a été rendue possible grâce à la contribution de la Direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Éducation du Québec qui supporte et facilite les activités de recherche du PPMF-UQAM.

Soulignons aussi d'une façon particulière la contribution de Louisette Emirkanian comme responsable du comité de lecture et d'analyse, d'Aline Boulanger à l'édition et la correction d'épreuves, de Jean Lefebvre et de Johanne Arcand pour la dactylographie, de Guy Levesque pour la conception graphique de la page couverture et de Pierre Chénier pour la coordination de la production.

Créée au cours de l'année 1979-1980 sous la responsabilité de Claire Asselin, professeure du département de Linguistique de l'UQAM, cette série vise à présenter une vue d'ensemble de la communication orale et des phénomènes du français parlé du Québec. S'inspirant du nouveau programme de français, tous les collaborateurs de cette série ont tenté de réunir ici toutes les informations permettant d'initier les enseignant(e)s du primaire aux caractéristiques de la communication orale. Autrefois présentée comme un cours siglé LIN 3030, cette série se présente maintenant comme un ensemble de documents autonomes que tout(e) enseignant(e) désireux(se) de se doter d'outils en communication orale, aurait intérêt à se procurer.

N.B. Cette série est distribuée par le Service de consultation et d'orientation du PPMF-UQAM. On peut se la procurer en téléphonant à (514) 282-3635 ou en écrivant à:

Université du Québec à Montréal
PPMF, Service de consultation et d'orientation
C.P. 8888, Succursale "A"
Montréal, Qué.
H3C 3P8

LES OUTILS EN COMMUNICATION ORALE

SOMMAIRE DE LA SÉRIE

1 Le nouveau programme de français et la communication orale

2 Les éléments de la communication

3 Introduction à la phonétique du français

4 La classification des sons du français

5 Les phénomènes phonétiques du français parlé du Québec

6 Lexique et sémantique

7 Les phénomènes syntaxiques du français parlé du Québec

8 Activités d'observation en communication orale

9 Activités pratiques en communication orale

TABLE DES MATIÈRES

LEXIQUE ET SÉMANTIQUE

Mise en situation..... 2

LE LEXIQUE QUÉBÉCOIS À CONDAMNER..... 4

1. L'arbitraire du signe..... 4

1.1 L'appréhension du réel..... 4

1.2 La précision du lexique..... 7

1.3 Les néologismes..... 9

1.4 Le remplacement d'un signifiant par un autre pour désigner le même signifié..... 14

1.5 Le lien signifiant / signifié est une convention..... 16

2. Les jugements de valeur..... 19

2.1 La "pauvreté" du vocabulaire des enfants..... 19

2.2 L'"incorrection" du vocabulaire..... 22

MISE EN SITUTAION

KLAXON ET KLEENEX

1. Les skieurs et les citadins, qui n'entretiennent pas les mêmes relations avec la neige, n'ont pas la même perception de la neige, et n'ont pas non plus le même vocabulaire pour la nommer.

   Pouvez-vous comparer leur vocabulaire respectif concernant la neige? Chaque groupe a-t-il le même nombre de mots pour désigner les différentes qualités de neige? Quels sont les mots utilisés par chacun de ces groupes?

2. Il arrive souvent que des communautés francophones utilisent un vocabulaire différent pour désigner une même réalité. Par exemple, ce qui est un "détour" au Québec est une "déviation" en France et un "détournement" en Belgique.

   A quoi sont dues ces différences de vocabulaire? Connaissez-vous d'autres exemples du même genre? S'agit-il du même phénomène que dans la question (1)?

3. Existe-t-il des langues plus précises que d'autres? Justifiez votre réponse.

4. Vérifiez l'origine des mots suivants: "garde-manger", "biologie", "hamac", "alcool", "ténor", "pittoresque", "poubelle", "volt", "standard", "mayonnaire", "jeep", "klaxon".

   Est-ce que les mots entrent tous dans la langue de la même façon?

5. Croyez-vous qu'il soit possible que le mot "kleenex" soit un jour dans le dictionnaire? Pourquoi?

6. Au XI^{e} siècle, un duc normand, Guillaume le Conquérant, a envahi l'Angleterre. Suite à cette conquête, le franco-normand (langue de la Cour)

est devenu "langue officielle" de l'Angleterre, et ce, pendant deux siècles. De nos jours, l'anglais compte dans son vocabulaire une grande proportion de mots d'origine française. Trouvez-en des exemples.

7. Des études statistiques récentes ont montré que seulement 0,05 % (soit un mot sur 200) du vocabulaire courant des Québécois est emprunté à l'anglais. Croyez-vous que ces statistiques sont réalistes? Vérifiez vos impressions en relevant, durant une journée de classe, les anglicismes utilisés par vos élèves.

8. Au cours de son histoire, la langue française a emprunté à une très grande variété de langues: au latin, à l'italien, au provençal, à l'arabe, au grec, etc. Pouvez-vous donner des exemples d'emprunts?

9. Cherchez dans un dictionnaire les mots "goupil" et "renard". Pouvez-vous faire un rapprochement entre l'origine du mot "renard" et celle du mot "séraphin" (comme dans l'expression "il ramasse ses sous comme un vrai séraphin")?

10. A l'origine, le mot "bureau" désignait seulement un meuble; il désigne maintenant aussi la pièce ou l'endroit où l'on travaille. Ceci est un exemple de ce qu'on appelle une extension de sens.

    Pouvez-vous trouver d'autres exemples de ce phénomène?

11. Un régionalisme est un mot ou une expression propre à une région; exemple: "ça fait une secousse", dans le sens de "ça fait longtemps", est un régionalisme québécois.

    Connaissez-vous d'autres régionalismes québécois? Connaissez-vous des régionalismes propres à certaines régions françaises?

LE LEXIQUE QUÉBÉCOIS À CONDAMNER

1. L'ARBITRAIRE DU SIGNE

1.1 L'appréhension du réel

Une réalité, même lorsqu'elle est objectivement la même pour tous les êtres humains, n'est pas nécessairement appréhendée de la même façon par tous.

1.1.1 Exemple 1: le découpage du spectre solaire

Prenons par exemple le cas de l'arc-en-ciel, ou spectre solaire. Toutes les civilisations ressentent le besoin d'opérer un certain découpage de ce spectre, c'est-à-dire de placer, à certains endroits de ce spectre, des frontières imaginaires et de désigner, d'un seul mot, l'infinité de teintes comprises entre deux de ces frontières. Les caractéristiques objectives du spectre lui-même n'imposent pas un découpage plutôt qu'un autre: il n'y a jamais de transition brusque d'une teinte à une autre à l'intérieur du spectre. Le découpage du spectre se fait donc de façon arbitraire et, dans ces conditions, on doit s'attendre à ce qu'il ne soit pas fait de la même façon par tous, c'est-à-dire, à ce que les frontières imaginaires ne soient pas placées par toutes les communautés linguistiques au même endroit.

Effectivement, bien que le spectre soit dans l'ensemble découpé de la même façon dans les langues européennes (c'est-à-dire en six zones qu'on désigne en français par les mots "indigo", "bleu", "vert", "jaune", "orange", "rouge"), on trouve ailleurs des découpages différents. C'est ainsi que les locuteurs du chona (langue de la Zambie) découpent le spectre en trois zones désignées par les mots "cips^{w}uka", "citema", "cicena", et que les locuteurs du bassa (langue du Libéria) le découpent en deux zones, désignées par les mots "hui", et "zĩza". Aucun mot français n'est l'équivalent exact de l'un ou l'autre des trois mots chonas ou des deux mots bassas.

Un tableau schématique fait voir immédiatement la non-concordance des frontières établies par chacune des trois communautés linguistiques (le terme "cips^{W}uka" revient deux fois, mais c'est seulement parce que les extrémités rouge et indigo, que le chona range dans la même catégorie, sont distinctes dans le tableau).

FRANCAIS	indigo	bleu	vert	jaune	orange	rouge
CHONA	cips^{W}uka	citema	cicena	cip^{S}wuka		
BASSA	hui			zĭza		

1.1.2 Exemple 2: l'activité consistant à enduire un objet de peinture

Ces différences dans l'appréhension d'une même réalité n'existent pas qu'entre des civilisations très éloignées les unes des autres. Considérons, par exemple, l'activité qui consiste à enduire un objet de peinture; cette activité est connue, et donc nommée, par de très nombreuses communautés linguistiques. Pour chacune de ces communautés, la notion d'"enduire un objet de peinture" réfère à une infinité d'actions possédant des caractéristiques communes. On peut, par exemple, enduire de peinture de différentes couleurs, de différentes qualités, une multitude d'objets de différentes formes; on peut effectuer cette activité de façon habile ou malhabile; on peut le faire par plaisir ou par devoir; dans un but utilitaire ou artistique; de plus, l'activité en question peut se faire à différentes heures de la journée, à différents endroits, par différentes personnes, etc.

Tout comme il est nécessaire d'opérer un certain découpage parmi l'infinité de teintes qui composent le spectre, il est aussi nécessaire d'opérer un certain regroupement parmi l'infinité d'actions qui consistent à enduire un objet de peinture. Nous ne serons pas étonnés de constater que ce regroupement n'est pas fait de la même façon par toutes les communautés linguistiques.

Les anglophones désignent d'un mot - "to paint" - l'ensemble des activités consistant à enduire un objet de peinture, alors que les francophones de France disposent de deux mots - "peindre" et "peinturer" - pour désigner le même ensemble d'activités, la différence entre ces deux mots étant que le deuxième comporte une appréciation défavorable de la façon dont l'activité en question est menée.

Une autre communauté linguistique pourra faire un regroupement différent des activités qui consistent à enduire un objet de peinture; plutôt que de les classer selon la façon (habile ou malhabile) dont ces activités sont menées, il est possible de le faire selon le but poursuivi en les menant. C'est ce que fait la communauté linguistique québécoise. Notons au passage que c'est également ce type de classement qui était opéré par les francophones de France jusqu'à tout récemment (début du XX^{e} siècle). Le mot "peindre" était utilisé en France (et l'est encore au Québec) pour désigner cette activité lorsqu'elle est poursuivie dans un but artistique, et le mot "peinturer" pour désigner la même activité faite dans un but utilitaire. Il y a eu en France un nouveau classement de ces activités, et ce nouveau classement n'a pas eu lieu au Québec.

Le fait que le classement des activités possédant des caractéristiques communes n'est pas immuable (comme l'atteste l'évolution du sens du mot "peinturer" en France) est une autre manifestation du

caractère arbitraire du découpage du réel opéré par les différentes communautés linguistiques. Ce caractère arbitraire nous empêche de relier confusément tel classement particulier effectué par une communauté linguistique à telle qualité morale que posséderaient les individus appartenant à ce groupe linguistique. Ainsi,il serait abusif de se baser sur l'exemple exposé ci-haut pour conclure que les anglophones ne font pas de nuances, que les Français de France ont un esprit critique toujours prêt à porter des jugements de valeur, et que les Québécois ont un esprit fonctionnel et ne s'engagent jamais dans une activité sans en connaître d'abord le but.

1.2 La précision du lexique

1.2.1 La précision d'un lexique est toujours relative

On ne peut non plus se baser sur ces exemples pour conclure que le lexique anglais est moins précis que le lexique français ou québécois. On peut tout au plus constater que dans le cas particulier qui nous intéresse - la désignation des activités consistant à enduire un objet de peinture - le lexique français et le lexique québécois font chacun une nuance que le lexique anglais ne fait pas. Mais il y a une infinité de nuances qu'aucun de ces trois lexiques ne fait; le mot français "peinturer" précise bien la façon - malhabile - dont peut être menée l'activité, et le mot québécois "peinturer" précise bien le but poursuivi en menant l'activité, mais ces mots laissent imprécis tout autre aspect possible de cette activité (l'objet peint, la couleur ou la qualité de la peinture utilisée, le caractère obligatoire ou facultatif de cette activité, etc.). La précision du lexique français ou québécois, tout comme celle du lexique de toute autre langue, est donc toute relative.

1.2.2 Des activités, des conditions de vie particulières peuvent entraîner la nécessité d'un lexique plus précis

1.2.2.1 Certains groupes humains vivant des expériences particulières peuvent éprouver le besoin d'élaborer un vocabulaire plus précis que celui dont dispose l'ensemble de leur communauté linguistique. Bien qu'en général, pour les besoins de la communication ordinaire, il suffise de savoir si quelque chose (par exemple, le ciel) est bleu ou gris, il n'en va pas de même pour les besoins particuliers des teinturiers. Il est fort probable que ceux-ci veuillent disposer, pour mener à bien leurs activités professionnelles, de mots désignant un éventail de couleurs plus restreint que celui que désigne le mot "bleu". Remarquons que le découpage que peuvent opérer les teinturiers parmi l'éventail de couleurs désignées par le mot "bleu" est tout aussi arbitraire que le découpage opéré sur le spectre par l'ensemble de la communauté linguistique. Remarquons aussi que, étant donné l'infinité de teintes désignées par le mot "bleu", peu importe le nombre de frontières imaginaires placées par les teinturiers à l'intérieur du "bleu", il y aura toujours une infinité de teintes comprises entre deux de ces frontières.

Peu importe, donc, le degré de précision d'un lexique, cette précision est toujours relative. On appelle généralement "vocabulaire technique" ce vocabulaire plus précis se rapportant à une réalité ou une activité particulière (par exemple, la teinturerie) utilisé par un groupe restreint (ici, les teinturiers), à l'intérieur d'une communauté linguistique donnée.

1.2.2.2 Il arrive aussi que ce soit l'ensemble d'une communauté linguistique qui ait besoin, pour des raisons reliées à des conditions de vie particulières, d'un vocabulaire plus précis que celui d'autres communautés ne partageant pas leurs

conditions de vie. Par exemple, il va sans dire que les Esquimaux ne peuvent se contenter, comme la plupart des civilisations, d'un seul mot pour désigner la neige; en fait, on sait que le vocabulaire esquimau comporte quelque trois cents mots se rapportant à la neige.

Cette richesse du vocabulaire des Esquimaux ne tient pas seulement aux conditions climatiques que ceux-ci subissent; elle tient aussi aux rapports qu'entretiennent les Esquimaux avec leur environnement. Les Blancs qui, à la Baie James, sont entourés d'autant de neige que les Esquimaux ne ressentent pas le besoin d'enrichir leur vocabulaire se rapportant à la neige; c'est que les Blancs, même s'ils vivent sous le même climat que les Esquimaux, ne partagent pas pour autant les conditions de vie des Esquimaux: ils apportent plutôt avec eux leur propre civilisation. Les environnements différents, dans lesquels vivent les différentes communautés linguistiques, ont certes une influence sur la composition du lexique de ces communautés, mais c'est surtout le rapport qu'entretiennent les communautés avec leur environnement qui est susceptible d'influencer l'organisation de leur lexique.

De la même façon, les populations dépendantes de la mer développeront un vocabulaire maritime beaucoup plus précis que celui des populations qui, soit ne connaissent pas la mer, soit n'en connaissent que son aspect esthétique.

1.3 Les néologismes

1.3.1 Les extensions de sens (ou néologismes de sens)

1.3.1.1 Le sens d'un mot peut être étendu dans plusieurs directions

Comme il arrive assez souvent qu'on se serve de mots utilisés quotidiennement pour nommer de nouvelles réalités, ou des idées abstraites, les communautés linguistiques à forte

proportion de marins (et par conséquent les communautés dont les ancêtres comptent de nombreux marins) possèdent généralement, parmi leur vocabulaire courant, plus de mots d'origine maritime que d'autres communautés. Ainsi, toutes les communautés francophones ont dans leur lexique des mots d'origine maritime (ex.: "aborder", "arriver", etc.), mais les Québécois en possèdent de particulièrement nombreux (ex.: "adonner", "agrès", "balise", "coqueron", "débarquer", "erre" (comme dans: "prendre son erre d'aller"), "vadrouille", etc.), qui leur ont été transmis par leurs ancêtres normands. Ces mots d'origine maritime, utilisés couramment pour exprimer des réalités qui n'ont pas de rapport avec la mer, nous amènent à introduire une nouvelle notion: l'extension de sens.

Le lien entre le mot (signifiant) et le concept auquel il réfère (signifié) n'est pas immuable; nous l'avons déjà observé à propos de l'évolution du sens du mot "peinturer" en France. Un mot, qui est associé à un concept donné, peut devenir associé à d'autres concepts, reliés au premier par n'importe quel lien sémantique.

Prenons par exemple le mot "verre". Ce mot désigne une substance dure et cassante formée à partir de silicates alcalins. Le lien entre le mot "verre" et la substance qu'il désigne est une convention adoptée implicitement et inconsciemment par tous les locuteurs du français; mais le mot "verre" n'est pas destiné de toute éternité par quelque puissance divine ou par le "génie de la langue" à ne désigner que cette substance. De fait, le mot "verre" désigne aussi un objet fabriqué avec cette substance, et servant à boire (remarquons que l'objet en question peut ne plus être fabriqué avec du verre et porter quand même le nom de "verre"). Enfin, le mot "verre" en est venu à désigner même le contenu de cet objet, dans des expressions telles que "payer un verre à quelqu'un".

Ces extensions du sens du mot "verre", bien qu'elles puissent apparaître aux locuteurs du français comme "allant de soi", et peut-être même comme inévitables, sont en fait des accidents historiques.

En effet, les mêmes extensions de sens ne se trouvent pas chez toutes les communautés linguistiques connaissant les trois concepts en cause ici (substance dure et cassante, objet servant à boire, et contenu de cet objet). C'est ainsi qu'en anglais, le mot "glass" désigne bien à la fois cette substance et un objet servant à boire et fabriqué avec cette substance, mais par contre, on ne peut traduire par "glass" le mot "verre" dans l'expression "prendre un verre de trop". D'autre part, en espagnol, le mot "vidrio" n'est associé qu'au premier sens du mot français "verre", et c'est un autre mot, "vaso", qui désigne l'objet servant à boire et le contenu de cet objet.

De plus, il est inutile de souligner qu'en français même, les glissements de sens tels que: substance ---► objet fabriqué avec cette substance, ou: objet ---► contenu de cet objet, ne se font pas toujours, même là où ces glissements seraient théoriquement aussi "naturels" que pour le mot "verre", et que d'autres extensions de sens que celles décrites ci-haut peuvent avoir lieu à partir de mots désignant une substance ou un objet. C'est ainsi que le mot "argent", est associé à bien d'autres concepts que celui d'"objet en argent", et que le sens du mot "fourchette" a été étendu non pas à la quantité de nourriture que peut tenir une fourchette, mais plutôt à toutes sortes d'objets ayant vaguement la forme d'une fourchette, comme par exemple, une sorte de bâton fourchu où on posait les arquebuses.

Nous sommes maintenant en mesure d'énumérer certaines des raisons qui font que l'organisation du lexique varie d'une communauté linguistique à une autre. La plus évidente en est que les différentes communautés linguistiques ne vivent pas les mêmes réalités,et donc n'ont pas les mêmes réalités à nommer. Mais même les réalités communes à plusieurs communautés linguistiques ne sont pas nécessairement nommées de la même façon. Comme il y a de multiples façons d'appréhender une même réalité, il n'est pas étonnant que toutes les communautés linguistiques ne le fassent pas de la même façon; et la façon d'appréhender une réalité peut être liée au type de rapport qu'entretiennent les groupes humains avec cette réalité.

D'autre part, les directions possibles d'extensions de sens d'un mot donné sont multiples, de sorte qu'un mot (comme "verre") et ses équivalents dans d'autres communautés linguistiques (comme "glass" et "vidrio") n'évoluent pas nécessairement de la même façon.

1.3.1.2 Plusieurs mots sont susceptibles de prendre en charge un même nouveau sens

Si un mot, qui est associé à un concept donné, peut voir son sens étendu à de nombreux autres concepts, inversement, il est théoriquement possible à plusieurs mots différents de voir leur sens étendu à un même concept. Supposons qu'une communauté linguistique ait à nommer une nouvelle réalité, par exemple un nouvel objet; il est possible d'étendre à ce nouvel objet le sens d'un mot désignant un objet déjà connu, et ayant certaines caractéristiques communes avec le nouvel objet à nommer. Plusieurs mots peuvent alors s'offrir comme candidats à désigner le nouvel objet en question, puisque tout objet, si nouveau soit-il, possède des caractéristiques communes avec de nombreux autres objets. Si le même nouvel objet apparaît chez différentes communautés linguistiques,

celles-ci n'effectueront pas nécessairement le même choix parmi l'éventail de candidats possibles. C'est ainsi que les Américains ont nommé "radio tube" et les Britanniques "radio valve" ce que les Français ont désigné par le mot "lampe".

Nous observons le même phénomène à propos de la désignation de l'appareil ménager servant à chauffer ou cuire les aliments. Les Français l'ont nommé à partir du mot qui désigne une personne dont la fonction est de faire la cuisine ("cuisinière") tandis que les Québécois l'ont nommé à partir du mot désignant un appareil servant principalement à chauffer la maison, mais aussi à cuire les aliments("poêle"). Certains puristes condamnent cet emploi du mot "poêle"; ce mot n'ayant servi auparavant qu'à désigner un appareil de chauffage où brûle un combustible, on juge cette extension de sens "abusive".

Pour notre part, nous ne voyons pas quels critères objectifs on peut utiliser pour juger que l'extension de sens du mot "poêle" est abusive et que celle du mot "cuisinière" ne l'est pas. Nous croyons plutôt qu'il est aussi légitime de continuer à dire "poêle" alors qu'on n'y fait plus de feu de bois, qu'il l'est de dire "plume " (à écrire) alors que l'instrument n'est plus une plume d'oie, ou "verre" quand cet objet n'est pas fabriqué avec du verre. La condamnation de l'emploi québécois du mot "poêle" ne peut pas être faite pour des raisons strictement sémantiques, il faut donc en chercher ailleurs les raisons. Nous y reviendrons plus loin.

1.3.2 Les mots nouveaux

L'extension de sens à partir d'un mot existant déjà n'est certes pas la seule façon de désigner de nouvelles réalités; bien souvent, les communautés linguistiques adoptent un néologisme, c'est-à-dire un nouveau mot, pour désigner une nouvelle réalité.

Il y a de multiples façons de créer un néologisme: par composition de mots existant déjà dans la langue (ex.: câblodistribution, lave-vaisselle) ou de radicaux empruntés à une autre langue (ex.: téléphone); par emprunt à la langue de la communauté qui fait connaître cette nouvelle réalité (ex.: atoca, cacao, kayak, piano, tomate, water-polo, yoghourt). Comme la même réalité n'est pas introduite par les mêmes groupes dans toutes les communautés linguistiques, une même réalité peut recevoir, chez différentes communautés, des noms empruntés à des langues différentes; c'est ainsi que le fruit de l'arachide est populairement appelé "pinotte" (emprunté à l'anglais) au Québec et "cacahuète" (emprunté à l'espagnol) en France. Un néologisme peut d'autre part être formé à partir du nom de celui qui a découvert, inventé ou fait connaître la nouvelle réalité (ex.: guillotine, vespasienne, nicotine, watt, winchester, pasteurisation, marxisme); de nos jours, le nom qui fait connaître une nouvelle réalité est souvent une marque de commerce (ex.: frigidaire, klaxon, yoyo).

1.4 Le remplacement d'un signifiant par un autre pour désigner le même signifié

Le phénomène de l'extension du sens des mots nous a permis de voir qu'un mot donné n'est pas irrémédiablement lié à un concept donné. L'inverse est aussi vrai: tel concept n'est pas irrémédiablement destiné à être désigné par un mot plutôt que par un autre.

1.4.1 L'évolution phonétique peut avoir pour effet de changer complètement la chaîne de segments phonétiques formant un mot donné; ce mot peut aussi subir différents changements à travers le temps et avoir pour-

tant toujours la même signification. C'est le cas par exemple du mot latin "vitru", qui désigne la même substance que le mot "verre", et qui est aussi l'ancêtre de ce mot. Les mots "vitru" et "verre", de même que les multiples formes historiques intermédiaires, sont aussi aptes les unes que les autres à désigner le verre. On le voit, le concept de verre n'est pas plus lié de façon irrémédiable au mot "verre" que ce mot n'est lié au concept de substance dure et cassante.

1.4.2 Le fait qu'une réalité donnée n'a pas à être désignée par un mot plutôt que par un autre est illustré de façon spectaculaire lorsque, pour des raisons tout autres que linguistiques, un mot est remplacé par un autre, complètement différent, pour désigner la même réalité. C'est ce qui est arrivé au mot "goupil" qui était autrefois le terme utilisé pour désigner le renard. Les aventures d'un certain goupil, nommé Renart (aventures qu'on peut toujours lire, d'ailleurs, dans le "Roman de Renart"), ont connu une telle célébrité que, peu à peu, le mot "renard" en est venu à supplanter le mot "goupil" pour désigner n'importe quel...renard.

1.4.3 D'autre part, comme nous l'avons vu plus haut, un mot ayant subi des extensions de sens peut en venir à avoir plusieurs significations différentes. Cette polysémie peut parfois être gênante pour une communauté linguistique, et celle-ci procède alors à une réorganisation de son lexique. Pour des raisons historiques qu'il est inutile de rappeler, le mot "nègre", dont le sens premier est "personne de race noire", en est venu à signifier "esclave de race noire". Cette ambiguïté du mot "nègre" étant particulièrement intolérable, le mot a été progressivement remplacé "Noir" pour désigner une personne de race noire. Nous voyons par cet exemple que lorsque les rapports entre une communauté linguistique et une réalité changent, l'organisation du lexique concernant cette réalité a aussi tendance à changer.

1.5 Le lien signifiant/signifié est une convention

1.5.1 Ces conventions varient dans le temps

Nous avons vu jusqu'ici plusieurs exemples illustrant le fait que le lien entre le signifiant et le signifié n'est pas immuable, qu'un mot peut prendre diverses significations plus ou moins éloignées de sa signification première, et qu'inversement la signification d'un mot peut être prise en charge par un autre mot. Si ce lien n'est pas immuable, c'est qu'il n'existe que par une convention adoptée par l'ensemble d'une communauté linguistique; ce lien n'a rien de nécessaire en soi.

1.5.2 Les locuteurs doivent se soumettre aux conventions de leur communauté

Que les liens signifiant/signifié soient arbitraires ne signifie évidemment pas que tout un chacun puisse établir, au gré de sa fantaisie, de tels liens. La langue est avant tout un instrument de communication; pour que cet instrument soit fonctionnel, il faut que ceux qui ont à communiquer ensemble adoptent les mêmes conventions, c'est-à-dire, entre autres, qu'ils fassent les mêmes liens signifiant/signifié.

1.5.3 Les conventions ne sont pas les mêmes dans toutes les communautés

Ces conventions ne sont pas les mêmes d'une communauté à l'autre, et ceci est dû à plusieurs facteurs. Tout d'abord, il y a de multiples façons possibles de découper les réalités, de sorte que l'organisation du lexique concernant une réalité donnée n'est pas nécessairement la même dans toutes les communautés. De plus, les différentes communautés ont des réalités différentes à nommer. Enfin, comme les nouvelles réalités ou les idées abstraites sont souvent nommées à partir de réalités déjà connues, la même nouvelle réalité ou la même idée abstraite pourra être nommée différemment par deux communautés linguistiques qui connaissent des réalités différentes.

Prenons le cas des communautés québécoise et française. Nous savons que ces deux communautés n'ont pas à vivre les mêmes conditions climatiques,et que les conditions climatiques différentes ont comme corollaire l'existence d'une faune et d'une flore différentes. Le lexique québécois comporte quelques termes se rapportant au climat, à la faune et à la flore, et qui désignent des réalités inconnues en France. Mais l'influence des conditions climatiques particulières au Québec sur l'organisation du lexique québécois va au-delà de ces quelques termes. Nous n'en donnerons ici qu'un exemple. Pour exprimer l'idée de "sans cesse", nous avons l'expression "ça dérougit pas", souvenir de l'époque où il fallait chauffer le poêle au rouge pour garder la maison chaude. On rend populairement la même idée, en France, par l'expression "ça désemplit pas", sans doute parce que le niveau du tonneau ou de la bouteille y est une réalité aussi préoccupante que ne l'est au Québec la chaleur du poêle à bois.

Une langue qui est parlée par de nombreux locuteurs, vivant dans des conditions différentes, entourés de réalités différentes, dans différents endroits du globe, ne peut pas être parlée exactement de la même façon par tous les locuteurs de cette langue. Certaines conventions concernant les liens signifiant/signifié vont nécessairement différer d'une communauté à l'autre.

1.5.4 La norme

On appelle généralement "variété régionale" d'une langue X l'ensemble des conventions en usage chez une communauté géographiquement circonscrite d'individus parlant cette langue X, et on appelle "variété standard" d'une langue X la variété utilisée par la communauté qui, pour des raisons économiques ou socio-historiques, est la plus valorisée parmi les communautés parlant cette langue X.

Parmi l'ensemble des variétés régionales du français, c'est celle de la région de Paris, et plus précisement la variété en usage chez une fraction de la population de la région de Paris - soit la bourgeoisie cultivée -, qui jouit du statut particulier de "variété standard" et qui est considérée comme la norme par l'ensemble des locuteurs du français. D'un point de vue strictement linguistique, la norme n'est pas un usage qui serait meilleur que les autres. En effet, l'usage étant un ensemble de conventions arbitraires, sur quels critères peut-on se baser pour juger qu'une convention est meilleure qu'une autre? La norme est un usage valorisé uniquement parce qu'elle est l'usage d'un groupe d'individus socialement valorisés.

2. LES JUGEMENTS DE VALEUR

2.1 La "pauvreté" du vocabulaire des enfants

On entend souvent dire que le vocabulaire des enfants est pauvre, ou encore, qu'une des tâches de l'enseignant est d'"enrichir" le vocabulaire des enfants, autre affirmation qui peut être équivalente à la première.

Il est certes légitime d'espérer que grâce à l'école, l'enfant vivra des expériences nouvelles dont un des effets pourrait être l'augmentation de son vocabulaire. Ce que nous voulons remettre en question ici, c'est l'emploi d'un terme péjoratif pour qualifier le vocabulaire des enfants.

2.1.1 Les sens du mot "pauvre"

Nous relevons dans le dictionnaire au mot "pauvre" deux séries de sens susceptibles d'être en cause ici. La première est: qui manque du nécessaire, qui est dans le besoin; qui est insuffisant. Cette première série de sens se rapporterait à une inadéquation entre la langue des enfants et sa fonction. Or, la langue étant un instrument de communication, on ne peut qualifier de "pauvre" le lexique des enfants si celui-ci leur permet de communiquer efficacement.

La deuxième série de sens est: "mauvais dans son genre; lamentable, qui inspire le mépris". Cette deuxième série de sens se rapporterait au caractère "mauvais en soi" du lexique des enfants. Or, le lien établi par qui que ce soit entre un signifiant et un signifié ne peut être mauvais en soi, puisqu'un tel lien est toujours arbitraire. Tout ce qu'on peut constater, c'est qu'il arrive que le lexique des enfants ne soit pas en accord avec les conventions (arbitraires) en usage dans la communauté linguistique à laquelle appartiennent les enfants.

2.1.2 La désignation de nouvelles réalités par les enfants

Il peut en effet arriver qu'un enfant soit confronté à une nouvelle réalité, sans connaître les conventions en usage dans sa communauté linguistique pour désigner cette réalité. Remarquons que c'est là

une situation à laquelle les adultes aussi peuvent avoir à faire face. Dans cette situation, il y a deux stratégies possibles, stratégies qui sont utilisées aussi bien par les adultes que par les enfants.

2.1.2.1 La première est de nommer cette nouvelle réalité du nom d'une réalité déjà connue, et possédant certaines caractéristiques communes avec la nouvelle réalité à nommer. Nous avons vu plus haut que c'est là un procédé utilisé couramment par des communautés linguistiques entières (exemple: la désignation d'un appareil servant à chauffer ou cuire les aliments à l'aide du nom désignant une personne dont la fonction est de faire la cuisine). En appliquant cette stratégie, l'enfant ne fait pas autre chose que manifester sa capacité d'abstraction. Si, par exemple, un enfant nomme "cheval" ce que nous appelons "âne", ce n'est pas parce qu'il n'a pas perçu les différences entre un âne et un cheval, c'est plutôt parce qu'il a perçu certaines ressemblances entre ces deux animaux, ressemblances qui lui paraissent suffisantes pour émettre l'hypothèse que ces animaux portent le même nom,soit "cheval". Que les différences réelles qui existent entre un âne et un cheval doivent se répercuter dans le lexique ne va pas de soi: les innombrables insectes que nous désignons du nom de "papillon" diffèrent entre eux autant qu'un âne d'un cheval, et ces différences ne se reflètent pourtant pas dans le lexique français. Avant de pouvoir utiliser correctement les mots "cheval", "âne", et "papillon", l'enfant doit non seulement être confronté, d'une façon ou d'une autre, aux réalités que ces mots désignent, mais aussi appréhender ces réalités de la même façon que les autres membres de sa communauté linguistique, c'est-à-dire, apprendre à considérer les différences entre l'âne et le cheval comme linguistiquement pertinentes, et les différences entre les divers papillons comme linguistiquement non-pertinentes.

2.1.2.2 La deuxième stratégie possible est d'utiliser une périphrase (par exemple: "les affaires rouges pour les pompiers", pour désigner les bornes-fontaines); c'est là une stratégie utilisée aussi par les adultes et par des communautés linguistiques entières. Il y a en effet quantité de réalités que les communautés francophones ne désignent pas autrement que par une périphrase; ex.: lampe à souder, mot d'ordre, lune de miel, etc. La désignation de certaines réalités par un mot unique et de certaines autres par une périphrase n'a rien de nécessaire en soi; toutes les communautés linguistiques ne se comportent d'ailleurs pas de la même façon à ce sujet. Ainsi, les francophones de la région parisienne nomment "machine à écrire", machine à laver", "fil de fer", "pomme de terre", "tirer au hasard", "laisser tomber (par inadvertance)" ce que nous nommons "dactylo", "laveuse", "broche", "patate", "piger", "échapper".

Comme rien ne destine plus particulièrement certaines réalités à être désignées par une périphrase, et certaines autres par un mot unique, les enfants doivent donc aussi apprendre les conventions en usage dans leur communauté à ce sujet.

On ne peut pas condamner les deux stratégies qu'utilisent les enfants pour nommer des réalités nouvelles pour eux, puisque ce sont là des stratégies utilisées par des communautés linguistiques entières lorsqu'elles sont placées devant une nouvelle réalité. On ne peut pas, d'autre part, justifier l'affirmation que le vocabulaire des enfants est pauvre par le fait qu'ils ne connaissent pas le nom des nouvelles réalités auxquelles ils sont confrontés; il faudrait alors nécessairement qualifier de pauvre le vocabulaire de tout le monde.

En fait, bien souvent, les adultes qualifient de pauvre le vocabulaire des enfants pour la simple raison que ce vocabulaire est plus limité que celui des adultes; mais, comme il est parfaitement normal qu'un enfant ait été confronté à moins de réalités qu'un adulte, en condamnant le lexique des enfants, on condamne leur âge, ce qui est absurde.

2.1.3 Il ne faut pas confondre les conventions de l'oral avec celles de l'écrit

D'autres estiment que c'est à cause de l'insuffisance de leur vocabulaire que les enfants ont recours aux gestes en s'exprimant oralement. C'est parfois vrai; mais, en général, les enfants — tout comme les adultes, d'ailleurs —, en utilisant les gestes, ne font que manifester leur capacité de se servir d'un des outils dont ils disposent pour communiquer efficacement.

Un enfant peut très bien connaître les significations des mots "gauche" et "droite" et quand même dire "de ce côté là" en pointant du doigt, plutôt que "à gauche" ou "à droite". La spécification des mots "gauche" ou "droite" ne devient importante que lorsque le geste est impossible, c'est-à-dire à l'écrit. Si on a tenté de faire croire à l'enfant que les conventions de la communication orale obéissent aux mêmes contraintes que celles de l'écrit, il peut être très difficile par la suite de lui faire comprendre les contraintes spécifiques à l'écrit.

2.2 L'"incorrection" du vocabulaire

D'autres condamnations du lexique des enfants se rapportent non pas à sa "pauvreté", mais à son "incorrection". Dans ce cas-ci, on ne reproche pas à l'enfant de ne pas avoir assimilé les conventions linguistiques de sa communauté, mais plutôt, justement, de les avoir assimilées, puisque ces termes "incorrects" font partie du lexique de sa communauté linguistique. En reprochant à l'enfant

sa connaissance de termes utilisés dans sa communauté linguistique, on lui reproche, en fait, son appartenance à cette communauté.

2.2.1 Ces termes que l'on juge "incorrects" peuvent correspondre à l'une ou l'autre des définitions suivantes:

1) ce sont des mots ou locutions toujours en usage dans certaines communautés linguistiques francophones, mais disparus de l'usage de la bourgeoisie parisienne (ex.: "écartiller", "abrier", "atriqué"), ou encore, des mots ou locutions utilisés dans un certain sens chez certaines communautés linguistiques, sens non accepté par les puristes (ex.: "serrer", au sens de "ranger"; "assez", au sens de "beaucoup"; "de même", au sens de "pareil, tel"; "peinturer", dans un sens non péjoratif).

2) des mots ou locutions figurant dans le lexique de certaines communautés linguistiques mais pas dans celui de la communauté parisienne (ex.: "attisée", que l'on trouve au Québec, en Normandie et en Picardie; "barbeau", que l'on trouve, soit au sens d'"insecte", soit au sens de "tache d'encre", au Québec et dans plusieurs régions de France; "frigidaire", que l'on trouve dans presque toute la France et au Québec; "aunages", "bagosse", "brûlements d'estomac", "encanter", "magasiner", "originer", "raplomber", etc.).

3) des mots ou locutions utilisés au Québec dans des sens différents de celui que leur donnent les dictionnaires de la langue standard; il s'agit de mots ou locutions qui ont subi des extensions de sens depuis l'époque de la colonisation de la Nouvelle-France, extensions qui, ou bien n'ont eu lieu qu'au Québec, ou bien ont pris des directions différentes en France et au Québec (ex.: "tuile", pour désigner les revêtements du sol; "pratique", au sens de "séance d'exercice"; "banque", au sens de tirelire; "poêle", au sens de "cuisinière").

4) des mots empruntés à l'anglais (ou des mots formés à partir d'une racine empruntée à l'anglais), utilisés au Québec et inusités en France (ex.: "bécosses", "badluck", "fun", "baloné", "dompe", "domper"), ou encore, des mots communs à l'anglais et au français, et utilisés au Québec dans un sens existant en anglais et n'existant pas en français de France (ex.: "graduer", aux sens d'"obtenir un diplôme"; "charger", au sens d'"exiger un prix pour un objet, un travail").

2.2.2 Ces différentes catégories de mots ou locutions, certains les dénomment respectivement "archaïsmes", "régionalismes" (ou "canadianismes" si les termes en question ne sont utilisés qu'au Canada), "impropriétés", "anglicismes". Ces dénominations peuvent sembler à première vue commodes, mais si on y regarde d'un peu plus près, on constate:

1) que ces catégories sont loin d'être mutuellement exclusives, de sorte que le classement d'un mot donné dans l'une ou l'autre de ces catégories ne peut se faire que d'un point de vue subjectif.

2) que le sens consigné par les dictionnaires des mots "archaïsmes", "régionalismes", "impropriétés", "anglicismes", n'autorise pas leur utilisation pour dénommer les catégories de mots définies ci-dessus.

2.2.2.1 Ces catégories sont loin d'être mutuellement exclusives

En effet, les mots appartenant à la catégorie 1) (ces mots que les puristes nomment "archaïsmes") appartiennent aussi nécessairement à la catégorie 2)(les "régionalismes"). De plus, certains de ces mots peuvent aussi appartenir à la catégorie 3) (les "impropriétés" de nos puristes).

Prenons par exemple le mot "serrer"; les sens "ranger, mettre en ordre" sont des sens associés à ce mot depuis au moins le milieu du XIIIe siècle. Ces sens sont maintenant disparus de l'usage parisien, mais existent encore chez plusieurs communautés francophones, dont la communauté québécoise. Certains, considérant que ces sens ont déjà été associés à ce mot dans la langue standard, diront que l'emploi de ce mot dans ce sens est un archaïsme. D'autres, considérant que ces sens ne sont associés à ce mot que dans certaines régions, diront plutôt qu'il s'agit là d'un régionalisme. D'autres enfin, considérant que le mot "serrer" existe dans la langue standard mais avec des sens différents, diront qu'il s'agit là d'une impropriété.

Les mots appartenant aux catégories 3) (les "impropriétés") et 4) (les "anglicismes") appartiennent eux aussi nécessairement à la catégorie 2) (les "régionalismes"). De plus les mots répondant à la définition de la catégorie 4) peuvent aussi répondre à la définition de la catégorie 3) et même à celle de la catégorie 1) (les "archaïsmes"). En effet, l'anglais a emprunté au français de larges portions de son lexique, de sorte que de nombreux mots sont communs à l'anglais et au français. L'évolution du sens de ces mots à partir du moment où ils ont été empruntés par l'anglais au français a pu prendre dans les deux langues des directions plus ou moins divergentes. Quand un francophone utilise un de ces mots dans un sens qu'il a en anglais mais qu'il n'a pas en français standard, il utilise un mot appartenant à la catégorie 4) mais aussi à la catégorie 3). Il peut même arriver qu'un de ces mots évolue dans un certain sens dans le français standard, mais garde son sens premier en anglais et chez certaines communautés francophones. C'est le cas

du mot "breuvage", qui s'est spécialisé dans le français standard dans le sens de "boisson ayant des vertus particulières, potion", mais qui a gardé dans le français du Québec son sens premier de "tout liquide qui se boit"; c'est également le sens que le mot anglais "beverage" a conservé. En employant le mot "breuvage" dans le sens de "liquide qui se boit", les Québécois se trouvent à utiliser un terme répondant à la définition de chacune des quatre catégories décrites ci-haut.

De la même façon, lorsqu'un Québécois utilise le mot "canne" dans le sens de "boîte de conserve", il utilise un mot qui existe en anglais, mais pas en français standard, de sorte que certains pourront dire qu'il utilise un anglicisme. Mais le mot "canne" est aussi un mot appartenant à une famille de mots français ("canne", "cannette", "canistre", "cannetière", "cannetage") issus du latin "canna", qui signifie "tige droite de certaines plantes". Ce mot "canna" a subi au cours de son histoire des extensions de sens dans plusieurs directions, dont l'une se rapporte à l'idée de récipient. On trouve en vieux français le mot "canne" au sens de "cruche", et "canistre" au sens de "panier, corbeille". Ce sens du mot "canne" et le mot "canistre" sont disparus de la langue standard mais ont été conservés dans certaines régions, tout en continuant d'évoluer. On trouve encore dans l'ouest de la France le mot "canne" dans le sens de "récipient en cuivre servant à transporter le lait".

Etant donné tous ces faits, il est bien difficile de déterminer si le sens québécois du mot "canne" est emprunté à l'anglais, ou s'il est simplement le résultat de l'évolution du sens du mot français "canne". Dans la première hypothèse, l'emploi québécois de "canne" appartiendrait aux catégories 2), 3), 4) ("régionalisme", "impropriété", "anglicisme");

dans la seconde, aux catégories 1), 2), 3), ("archaïsme", "régionalisme", "impropriété").

Il est clair que le classement des mots ou acceptions de mots spécifiques à la langue québécoise en catégories telles que définies ci-haut n'est pas opératoire, et que l'attribution de l'un de ces mots ou acceptions de mot à l'une ou l'autre catégorie ne dépend le plus souvent que de la fantaisie de chacun (certains allant même jusqu'à classer comme "anglicisn tout usage québécois qui diffère un tant soit peu de l'usage français), ou plutôt, du degré de réprobation de chacun vis-à-vis le mot ou acception de mot en question.

2.2.2.2 Le sens consigné par les dictionnaires des mots "archaïsmes", "régionalismes", "impropriétés", "anglicismes", n'autorise pas leur utilisation pour désigner les catégories définies ci-haut.

En effet, le sens que donne le dictionnaire au mot "archaïsme" est: "mot, expression, tour ancien qu'on emploie alors qu'il n'est plus en usage". Les mots, expressions et locutions qui sont utilisés couramment par l'ensemble des membres, jeunes et vieux, d'une communauté linguistique ne peuvent pas être accusés de ne plus être "en usage" ("usage": "manière dont les éléments de langage sont employés").

Un "régionalisme" est une"locution, un tour qui ne s'emploie que dans certaines régions". Dans ce cas-ci, c'est la restriction du sens du mot "régionalisme" aux seuls mots qui correspondent à la définition de la catégorie 2) qui est une "impropriété" commise par les puristes. Si on se fie à la définition du dictionnaire, le terme "régionalisme" s'applique à tout mot dont l'usage n'est pas répandu à l'ensemble de la francophonie; or, il n'est jamais venu à l'idée d'un puriste de condamner l'emploi du mot "cuisinière" sous

prétexte que son emploi est limité à certaines régions de la francophonie.

Une "impropriété" est un "barbarisme qui consiste à employer un mot dans un sens qu'il n'a pas"; il n'est donc pas justifié de désigner de ce terme un mot employé dans le sens qu'il a effectivement dans certaines communautés linguisitiques.

Un "anglicisme" est un "emprunt à l'anglais". La restriction du sens du mot "anglicisme" aux emprunts à l'anglais que les Québécois sont seuls à faire parmi les francophones doit aussi être mise au compte des "impropriétés" commises par les puristes. Le mot "anglicisme", tel que défini par les dictionnaires, doit aussi s'appliquer à des mots tels que "bol", "bouledogue", "congrès", "croquet", "leader", "macadam", "paletot", "rail", "redingote", "whisky", etc., mots que personne ne s'avise de condamner.

Ce ne sont pas les dictionnaires, mais l'usage, qui détermine la liste des mots de la langue et les sens qui leur sont attribués et, de ce point de vue, nous ne pouvons reprocher aux puristes d'utiliser des mots dans un sens différent de celui que leur attribuent les dictionnaires.

Par contre, si nous nous plaçons du point de vue des puristes qui jugent "incorrects" les mots appartenant à une ou plusieurs des catégories 1), 2), 3), et 4), nous sommes bientôt confrontés à une contradiction. Si les mots ou acceptions de mots spécifiques à la langue québécoise sont condamnés par les puristes, ce n'est pas parce que l'origine ou l'histoire de ces mots ou acceptions de mots seraient mauvaises en soi - il faudrait alors expliquer pourquoi on reproche à certains mots (les "archaïsmes") le fait que leur sens n'a pas évolué depuis plusieurs siècles, et à certains

autres (les "impropriétés") le fait contraire - ni même parce que l'origine ou l'histoire de ces mots ou acceptions de mots différeraient de celles des autres mots de la langue française - tous les mots français sont coupables d'un ou de plusieurs des crimes suivants: de ne pas avoir évolué depuis plusieurs siècles, de ne pas être utilisé par l'ensemble de la francophonie, d'avoir subi des extensions de sens, d'avoir été emprunté à une autre langue. Si les mots répondant aux définitions des catégories 1), 2), 3), ou 4), sont condamnés, c'est simplement parce qu'ils n'apparaissent pas dans le dictionnaire de la langue standard, ou qu'ils n'y apparaissent pas dans le sens que leur donnent les Québécois. Or, les termes "archaïsme", "régionalisme", "impropriété", "anglicisme" n'apparaissent justement pas aux dictionnaires dans le sens que leur donnent les puristes. Ceux-ci se trouvent par conséquent coupables de ce dont ils accusent les membres de la communauté québécoise.

LES PHÉNOMÈNES SYNTAXIQUES DU FRANÇAIS PARLÉ DU QUÉBEC

Les outils en communication orale

Fascicule 7

Fernande Dupuis
Monique Dufresne
Claire Asselin

pmf

Université du Québec à Montréal

EDUQ 8570103 C

Série: Les outils en communication orale

Fascicule 7

LES PHÉNOMÈNES SYNTAXIQUES DU FRANÇAIS PARLÉ DU QUÉBEC

Recherche et rédaction: FERNANDE DUPUIS
MONIQUE DUFRESNE

Série créée sous la responsabilité de: CLAIRE ASSELIN

ÉDITÉ PAR LE PFMF-UQAM (1982)

La publication de ce document et de toute la série a été rendue possible grâce à la contribution de la Direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Éducation du Québec qui supporte et facilite les activités de recherche du PPMF-UQAM.

Soulignons aussi d'une façon particulière la contribution de Louisette Emirkanian comme responsable du comité de lecture et d'analyse, d'Aline Boulanger à l'édition et la correction d'épreuves, de Jean Lefebvre et de Johanne Arcand pour la dactylographie, de Guy Levesque pour la conception graphique de la page couverture et de Pierre Chénier pour la coordination de la production.

Créée au cours de l'année 1979-1980 sous la responsabilité de Claire Asselin, professeure du département de Linguistique de l'UQAM, cette série vise à présenter une vue d'ensemble de la communication orale et des phénomènes du français parlé du Québec. S'inspirant du nouveau programme de français, tous les collaborateurs de cette série ont tenté de réunir ici toutes les informations permettant d'initier les enseignant(e)s du primaire aux caractéristiques de la communication orale. Autrefois présentée comme un cours sigle LIN 3030, cette série se présente maintenant comme un ensemble de documents autonomes que tout(e) enseignant(e) désireux(se) de se doter d'outils en communication orale, aurait intérêt à se procurer.

N.B. Cette série est distribuée par le Service de consultation et d'orientation du PPMF-UQAM. On peut se la procurer en téléphonant à (514) 282-3635 ou en écrivant à:

Université du Québec à Montréal
PPMF, Service de consultation et d'orientation
C.P. 8888, Succursale "A"
Montréal, Qué.
H3C 3P8

LES OUTILS EN COMMUNICATION ORALE

SOMMAIRE DE LA SÉRIE

1 Le nouveau programme de français et la communication orale

2 Les éléments de la communication

3 Introduction à la phonétique du français

4 La classification des sons du français

5 Les phénomènes phonétiques du français parlé du Québec

6 Lexique et sémantique

7 Les phénomènes syntaxiques du français parlé du Québec

8 Activités d'observation en communication orale

9 Activités pratiques en communication orale

TABLE DES MATIÈRES

LES PHÉNOMÈNES SYNTAXIQUES

DU FRANÇAIS PARLÉ DU QUÉBEC

INTRODUCTION..... 2

LES PRONOMS PERSONNELS..... 3

1. Cueillette des données..... 4

2. Formulation des observations..... 8

Fiche synthèse - Réalisations phonétiques des pronoms personnels..... 15

Fiche synthèse - Les phénomènes syntaxiques des pronoms personnels à l'oral..... 23

Transcription des pronoms personnels..... 25

LES PHRASES INTERROGATIVES..... 43

1. Cueillette des données..... 44

2. Formulation des observations..... 49

Fiche synthèse - Les phrases interrogatives de l'oral..... 58

Les phrases interrogatives de l'oral..... 59

LES MOTS DE SUBORDINATION..... 85

1. Cueillette des données..... 86

2. Formulation des observations..... 90

Fiche synthèse - Les mots de subordination de l'oral..... 94

INTRODUCTION

La langue orale possède des caractéristiques syntaxiques qui lui sont propres. L'objet de ce document est de vous présenter certaines caractéristiques particulières au français parlé du Québec et de vous faire découvrir qu'elles ne sont pas dues au hasard. Les phénomènes syntaxiques que nous aborderons sont:

- le système des pronoms personnels
- les phrases interrogatives
- les mots de subordination

Notez cependant que ces phénomènes n'apparaissent pas avec la même régularité. Leur fréquence d'apparition varie selon la situation géographique, l'âge et le sexe du locuteur.

La démarche adoptée pour traiter chacun de ces phénomènes comporte deux volets: la cueillette des données et la formulation des observations. Soulignons que le terme cueillette des données englobe tout autant la manipulation que la cueillette proprement dite. Nous mettrons constamment en parallèle les formes de la langue écrite et celles de la langue orale.

Le matériel fourni dans ce document comprend:

- deux cassettes intitulées respectivement *Les pronoms personnels* et *Les phrases interrogatives*.
- deux textes *Transcription des pronoms personnels* et *Les phrases interrogatives de l'oral*, qui constituent la transcription des cassettes.
- trois chapitres distincts portant sur chacun des phénomènes énumérés ci-dessus.

LES PRONOMS PERSONNELS

LES PRONOMS PERSONNELS

Introduction

Dans ce chapitre, nous aborderons les différences entre le système des pronoms personnels de l'oral et de l'écrit.

A l'oral, les pronoms personnels présentent différentes réalisations phonétiques qu'il importe d'abord d'observer avant d'aborder les phénomènes proprement syntaxiques.

1. Cueillette des données

La cueillette des données a pour but de vous faire relever les différentes formes que peuvent prendre les pronoms personnels à l'oral.

1.1 Transcription des pronoms personnels à l'oral

Prenez la cassette *Les phénomènes syntaxiques du français parlé du Québec — Les pronoms personnels* ainsi que le texte *Transcription des pronoms personnels de l'oral* (pages 25-42) qui correspond intégralement à l'enregistrement de cette cassette exception faite de certains pronoms qui n'y sont pas transcrits.

Dans les espaces du texte prévus à cet effet, transcrivez en API les pronoms personnels manquants.

A titre d'exemple, nous avons transcrit ceux de la première phrase. Le corrigé de la transcription se trouve à la page 12.

1.2 Classification des pronoms personnels de l'oral (1)

Sur le modèle du Tableau 1 Les pronoms personnels de l'écrit, remplissez la Grille 1 Les pronoms personnels de l'oral, avec les pronoms que vous avez déjà transcrits dans le texte - Transcription des pronoms personnels. Le tableau et la grille se trouvent respectivement aux pages 6 et 7.

Une fois la transcription terminée, vous constaterez que certaines cases de la grille demeurent toujours vides.

1.3 Classification des pronoms personnels de l'oral (2)

Pour compléter la Grille 1, vous devrez retracer les formes manquantes des pronoms personnels en vous observant vous-mêmes et en observant votre entourage. Notez que vos observations doivent être faites à partir du langage courant.

Une fois vos observations complétées, comparez vos résultats avec le corrigé s'intitulant: Tableau 2 Les pronoms personnels de l'oral, qui se trouve à la page 13.

TABLEAU 1. LES PRONOMS PERSONNELS DE L'ÉCRIT

		1^re personne	2^e personne	indéfini	impersonnel	3^e personne masc.	fém.	masc/fém
SINGULIER	SUJET (atone)*	(1) *je* (2) *j'*	*tu*	*on*	*il*	*il*	*elle*	
	OBJET (atone)	(1) *me* (2) *m'*	(1) *te* (2) *t'*			*le*	*la*	(1) *l'* (2) *lui*
	SUJ.-OBJ.** (tonique)	*moi*	*toi*			*lui*	*elle*	
PLURIEL	SUJET (atone)	*nous*	*vous*			*ils*	*elles*	
	OBJET (atone)	*nous*	*vous*					(1) *les* (2) *leur*
	SUJ.-OBJ. (tonique)	*nous*	*vous*			*eux*	*elles*	

* atone: pronom qui ne porte pas l'accent tonique

** tonique: pronom qui porte l'accent tonique

GRILLE 1. LES PRONOMS PERSONNELS DE L'ORAL

		1re personne	2e personne	indéfini	impersonnel	3e personne masc.	3e personne fém.	3e personne masc/fém.
SINGULIER	SUJET (atone)	(1) [ ] (2) [ ] (3) [ ]	(1) [ ] (2) [ ]	(1) [ ] (2) [ ]	(1) [ ] (2) [ ] (3) [ ]	(1)[ ] (2)[ ]	(1) [ ] (2) [ ]	
	OBJET (atone)	(1) [ ] (2) [ ]	(1) [ ] (2) [ ]			[ ]	(1) [ ] (2) [ ]	(1) [ ] (2) [ ] (3) [ ]
	SUJ.-OBJ. (tonique)	[ ]	[ ]			[ ]	[ ]	
PLURIEL	SUJET (atone)	[ ]	[ ]	[ ]				(1) [ ] (2) [ ]
	OBJET (atone)	[ ]	[ ]					(1) [ ] (2) [ ] (3) [ ]
	SUJ.-OBJ. (tonique)	[ ]	[ ]			[ ]		

2. Formulation des observations

La formulation des observations vise à vous faire décrire et analyser les divers phénomènes phonétiques et syntaxiques de l'oral.

2.1 Réalisations phonétiques

En comparant les tableaux 1 et 2, vous découvrirez vite les différences majeures entre l'oral et l'écrit. Nous examinerons maintenant quelques-unes de ces différences. Nos observations porteront sur les pronoms suivants:

- les pronoms sujets de la première personne du singulier;
- les pronoms sujets et objets des troisièmes personnes du singulier et du pluriel.

2.1.1 Réalisations phonétiques du pronom sujet de la première personne du singulier

Dans les exemples qui suivent, nous avons répété dans la colonne de droite les mêmes énoncés que dans la colonne de gauche mais en remplaçant la forme écrite du pronom par sa réalisation orale.

	écrit	oral
a)	*j'aime mon chum*	[ʒ] *aime mon chum*
	j'enseigne en première année	[ʒ] *enseigne en première année*
b)	*je mange une pomme*	[ʒ] *mange une pomme*
	je veux des skis	[ʒ] *veux des skis*

En a), vous constatez qu'il n'y a pas de différence entre la forme du pronom à l'oral et la forme du pronom à l'écrit, c'est-à-dire que dans les deux cas, la voyelle du pronom [ʒə] est élidée. Il est aussi à remarquer que dans ces cas le verbe commence par une voyelle.

En est-il de même pour les exemples b)? Décrivez brièvement vos observations.

Observations:

Notez que les conclusions que vous avez tirées pour b) valent aussi pour c) ci-dessous. Passons maintenant aux exemples d) et e).

	écrit	oral
c)	*je ris souvent*	[ʒ] *ris souvent*
	je rouspète	[ʒ] *rouspète*
d)	*regarde-moi ça*	[ʁ] *garde-moi ça*
	redonne-lui sa chaise	[ʁ] *donne-lui sa chaise*
e)	*je regarde*	[ʒə] *r'garde*
	je redonne	[ʒə] *r'donne*

Décrivez quel phénomène ou peut observer en comparant les exemples de d) et dites qu'elle en est la conséquence sur la forme orale des pronoms en e).

Observations:

Le corrigé se trouve à la page 14.

2.1.2 Réalisations phonétiques des pronoms sujets de la troisième personne du singulier

Nous avons vu qu'à l'écrit, il existe deux formes du pronom sujet de la première personne du singulier: *je* et *j'*. Tel n'est pas le cas pour le pronom sujet de la troisième personne du masculin singulier qui, lui, apparaît toujours sous la forme *il*.

	écrit	oral
a)	*il va venir demain*	[l] *va venir demain*
	il reçoit ses amis	[l] *reçoit ses amis*
b)	*il arrive à 5 heures*	[l] *arrive à 5 heures*
	il était bien malade	[l] *était bien malade*

Comment expliquez-vous la différence entre les formes orales du pronom dans les exemples a) et celles des exemples b)?

A l'écrit, le pronom féminin n'apparaît que sous une seule forme: *elle*. Notons qu'à l'oral, comme le pronom masculin, il possède aussi deux formes.

	écrit	oral
c)	*elle part*	[a] *part*
	elle sait la réponse	[a] *sait la réponse*
d)	*elle arrive à 5 heures*	[al] *arrive à 5 heures*
	elle essuie son dégat	[al] *essuie son dégat*

Comment expliquez-vous que les formes orales des exemples c) et d) soient différentes?

Observations:

Le corrigé se trouve à la page 14.

2.1.3 Réalisations phonétiques des pronoms objets de la troisième personne

Dans les exemple a) et b), vous remarquez que la forme du pronom objet tonique est la même à l'oral et à l'écrit. Par pronom tonique, on entend un pronom qui porte l'accent.

	écrit	oral
a)	*j'ai toujours eu peur de lui*	*j'ai toujours eu peur de* [lyi]
b)	*c'est à lui que Pierre a donné un cadeau*	*c'est à* [lyi] *que Pierre a donné un cadeau*

Pourtant, si on examine les exemples de c) et de d), on constate que la forme du pronom de l'oral n'est pas la même qu'en a) et b).

	écrit	oral
c)	*je <u>lui</u> parle souvent*	*j'[l] parle souvent*
	je <u>lui</u> tricote un bonnet	*j'[l] tricote un bonnet*
d)	*donne-<u>lui</u> un cadeau*	*donne-z[l] un cadeau*
	parle-<u>lui</u> de moi	*parle-z- [l] de moi*

A quoi pouvez-vous attribuer cette différence?

Observations:

Tous les pronoms objets des exemples suivants sont dit <u>atones</u>, c'est-à-dire qu'ils ne portent pas l'accent tonique. En d), le pronom objet a la même forme à l'oral et à l'écrit, ce qui n'est pas le cas en e).

	écrit	oral
d)	*donne-<u>les</u> à Pierre*	*donne-[le] à Pierre*
	prête-<u>les</u> à Arthur	*prête-[le] à Arthur*
e)	*je <u>les</u> donnerai à Pierre*	*ʒ[e] donnerai à Pierre*
	je <u>les</u> prêterai à Arthur	*ʒ[e] prêterai à Arthur*

Comment rendre compte de la différence entre les formes des exemples de d) et e) à l'oral?

Observations:

Ceci complète les observations sur la réalisation phonétique des pronoms personnels. Vous trouverez le corrigé à la page 14. Vous trouverez également une fiche synthèse sur la réalisation phonétique des pronoms à la page 15.

Corrigé du texte - Transcription des pronoms personnels de l'oral -

1. [vu]
2. [j]
3. [vu]
4. [t]
5. [twe]
6. [mwe]
7. [m]
8. [ɔ̃]
9. [twe]
10. [ʒ]
11. [tsy]
12. [ɔ̃]
13. [vu]
14. [ɔ̃]
15. [l]
16. [mwa]
17. [ʒə]
18. [l]
19. [j]
20. [l]
21. [lø]
22. [twe]
23. [mwa]
24. [l]
25. [j]
26. [vuzo:t]
27. [vu]
28. [t]
29. [l]
30. [nu]
31. [ɔ̃]
32. [nu]
33. [nuzo:t]
34. [mwa]
35. [j]
36. [ɔ̃]
37. [l]
38. [øzo:t]
39. [ɔ̃]
40. [øzo:t]
41. [e]
42. [t]
43. [ʒ]
44. [nu]
45. [al]
46. [j]
47. [vuzo:t]
48. [ɛ]
49. [ɛ]
50 [t]
51. [tsy]
52. [t]
53. (nil)
54. [mə]
55. [twe]
56. [t]
57. [mwe]
58. [ɔ̃]
59. [ɔ̃]
60. [ɔ̃]
61. [t]
62. [twa]
63. [tsy]
64. [l]
65. [tsy]
66. [l]
67. [t]
68. (nil)
69. [mə]
70. [tsy]
71. [t]
72. [vu]
73. [vu]
74. [m]
75. [ʒ]
76. [j]
77. [tə]
78. [ʒ]
79. [ʒ]
80. [mə]
81. [l]
82. [t]
83. [ʒ]
84. [nuzo:t]
85. [ɔ̃]
86. [l]
87. [twe]
88. [tsy]
89. [t]
90. [a]
91. [ʒə]
92. [l]
93. [ʒ]
94. [m]
95. [ʒ]
96. [tsy]
97. [l]
98. [mə]
99. [j]
100. [j]

CORRIGÉ-TABLEAU 2. LES PRONOMS PERSONNELS DE L'ORAL

		1re personne	2e personne	indéfini	impersonnel	3e personne masculin	3e personne féminin	3e personne masculin-féminin
SINGULIER	SUJET (atone)	(1) [ʒə] (2) [ʒ] (3) [ ]	(1) [tsy] (2) [t]	(1) [tsy] (2) [t]	(1) [i] (2) [j] (3) [ ]	(1) [i] (2) [j]	(1) [a] (2) [al]	
	OBJET (atone)	(1) [mə] (2) [m]	(1) [tə] (2) [t]			[le]	(1) [la] (2) [a]	(1) [l] (2) [i] (3) [j]
	SUJ-OBJ (tonique)	[mwa]	[twa]			[lɥi]	[ɛl]	
PLURIEL	SUJET (atone)	[ɔ̃]	[vu]	[vu]				(1) [i] (2) [j]
	OBJET (atone)	[nu]	[vu]					(1) [le] (2) [e] (3) [lɛ (R)]
	SUJ-OBJ (tonique)	[nuzo:t]	[nuzo:t]					[øzo:t]

Corrigé 2.1.1 Pronom sujet de la première personne du singulier

- En comparant les exemples a) et b), on constate qu'à l'écrit la voyelle e du pronom sujet *je* n'est absente que lorsque le verbe qui suit commence par une voyelle tandis qu'à l'oral, cette voyelle est effacée même quand le verbe qui suit commence par une consonne.

- Dans les formes orales des exemples de d), la voyelle [ə] de la première syllabe des verbes est effacée. Dans les exemples de e), lorsque ce phénomène se produit le [ə] du pronom sujet de la première personne du singulier n'est pas effacé.

Corrigé 2.1.2 Pronoms sujets de la troisième personne du singulier

- A l'oral, le pronom de la troisième personne du masculin singulier apparaît sous la forme [i] lorsque le verbe qui suit commence par une consonne; quand le verbe commence par une voyelle, il apparaît sous la forme [j].

- La même observation est également valable pour le pronom féménin de la troisième personne du singulier dont les réalisations devant consonnes et voyelles à l'oral sont respectivement [a] et [al].

Corrigé 2.1.3 Les pronoms objets de la troisième personne

Le pronom objet indirect de la troisième personne du singulier a deux formes à l'oral: [lyi] lorsqu'il est <u>tonique</u> et [l] lorsqu'il est <u>atone</u>. De plus, lorsqu'il est atone, il conserve la même forme qu'il précède ou suive le verbe.

- Le pronom objet direct <u>atone</u> de la troisième personne du pluriel a deux formes: [lə] lorsqu'il suit le verbe et [ə] lorsqu'il le précède immédiatement.

Fiche synthèse - Réalisations phonétiques des pronoms personnels

Sujet de la première personne du singulier

Le pronom sujet de la première personne du singulier se réalise [ʒ] devant un verbe commençant par une voyelle ou une consonne.

Si le pronom sujet est suivi d'un verbe dont le [ə] de la première syllabe a été effacé, il se prononce alors [ʒə]

Sujets de la troisième personne du singulier

Les pronoms sujets de la troisième personne du singulier se réalisent:

[l]	au masculin	devant un verbe commençant par une consonne
[a]	au féminin	
[j]	au masculin	devant un verbe commençant par une voyelle
[al]	au féminin	

Objets de la troisième personne

Le pronom objet direct atone de la troisième personne du pluriel se réalise:

[ə] lorsqu'il précède immédiatement le verbe

[lə] lorsqu'il suit le verbe

Le pronom objet indirect de la troisième personne du singulier se réalise:

[l] lorsqu'il est atone qu'il suive ou précède immédiatement le verbe [lɥi] lorsqu'il est tonique

2.2 Phonèmes syntaxiques des pronoms personnels de l'oral

Aux paragraphes 2.1, nous avons observé les phénomènes linguistiques les plus caractéristiques des pronoms personnels de la langue orale. Cependant, les pronoms personnels présentent aussi certaines particularités syntaxiques, c'est ce que nous aborderons maintenant. Ces particularités mettent en cause les relations du pronom avec les verbes ou les différentes combinaisons des pronoms entre eux.

2.2.1 Phénomène syntaxique du pronom sujet de la première personne du singulier

Les exemples b) de l'oral illustrent que le pronom sujet de la première personne du singulier peut entièrement s'effacer dans certains cas.

	écrit	oral
a)	*je vais au marché*	[ʒ] *va au marché*
	je vais le faire demain	[ʒ] *va l'faire demain*
b)	*je m'en vais à 5 heures*	_*m'en va à 5 heures*
	je m'en fiche	_*m'en fiche*

- Comment expliquez-vous la disparition du sujet dans les exemples de b)?

- Quel élément présent dans les exemples b) de l'oral peut jouer le rôle de sujet?

Observations:

Le corrigé se trouve à la page 21.

2.2.2 Phénomène syntaxique du pronom sujet impersonnel

Ici encore, à l'oral il n'y a pas de pronom sujet dans les exemples de b). Alors que ce pronom est présent dans les exemples de a).

• Pouvez-vous expliquer pourquoi?

	écrit	oral
a)	*Arthur, il me semble malade*	*Arthur [i] m'semble malade*
	Flore, elle me semble malade	*Flore [a] m'semble malade*
b)	*il me semble que t'étais parti*	*[_] m'semble que t'étais parti*
	il faut que tu partes	*[_] faut que tu partes*

Observations:

Le corrigé se trouve à la page 21.

2.2.3 Phénomène syntaxique des pronoms sujets de la troisième personne du pluriel

A l'écrit, le pronom sujet a deux formes à la troisième personne du pluriel: celle du masculin et celle du féminin.

	écrit	oral
a)	*les gars, ils sont fins*	*les gars, [i] sont fins*
b)	*les filles, elles sont fines aussi*	*les filles, [i] sont fines aussi*

A l'oral, cependant, il n'y a qu'une seule forme pour ces pronoms.

• Décrivez ce qui se passe à l'oral.

Observations:

Le corrigé se trouve à la page 21.

2.2.4 Phénomènes syntaxiques des pronoms sujets [ɔ̃] et [t_sy]

Les phrases qui suivent sont toutes des productions de l'oral. Au besoin, référez-vous au Tableau 1 pour les formes de l'écrit correspondantes.

Le pronom sujet [t_sy]

Quand on est arrivé au secondaire ben là sta pu pareil. T'as ton conseil à toé pis ton président pis [t_sy] l'as voté pis [t_sy] l'as élu c't'à dire [t'] as voté pour... Me semble [t_sy] sens qu'ya quèque chose de plus.

Le pronom sujet [ɔ̃]

Pi là i nous ont dit qu'[ɔ̃] n'avait pas de cours fait que là ça nous a mis ben en sacr... ça fait que là, après ça, [ɔ̃] a décidé de se réunir ensemble pi la faire quèque chose, ça pu d'allure. Fait que là, [ɔ̃] a fait des grosses pancartes, là. Pi [ɔ̃] est parti de l'école, [ɔ̃] a descendu au centre ville.. Nous-autres [ɔ̃] savait c'qu'[ɔ̃] faisait pi pourquoi qu [ɔ̃] l' faisait.

- A l'écrit le pronom *on* exclut la personne qui parle; il est appelé pronom indéfini. En observant les exemples précédents, pouvez-vous dire s'il en va de même à l'oral?

- Si non, quelle est sa fonction et quel pronom, à l'oral, a alors un sens indéfini?

Observations:

Le corrigé se trouve à la page 21.

2.2.5 Phénomène syntaxique des pronoms toniques du pluriel

	écrit	oral
a)	*nous, nous sommes fins*	[nuzo:t], *on est fins*
	vous, vous êtes fins	[vuzo:t], *vous êtes fins*
	eux, ils sont fins	[øzo:t], *i sont fins*

• A l'oral, qu'est-ce qui caractérise les pronoms toniques du pluriel?

Observations:

Le corrigé se trouve à la page 22.

2.2.6 Phénomènes syntaxiques dans les suites de pronoms objet

Les exemples qui suivent illustrent des suites de pronoms objets. Nous ne tiendrons pas compte ici des différentes réalisations phonétiques du pronom objet indirect.

	écrit	oral
a)	*je me le donne*	ʒ[məl] *donne*
	je te le donne	ʒ[təl] *donne*
b)	*donne-le-moi*	*donne* [mwələ]
	donne-le-toi	*donne* [twələ]

A l'écrit, vous pouvez remarquer que les pronoms objets n'ont pas le même ordre en a) et b). Lorsque les pronoms objets précèdent le verbe, l'objet indirect est suivi de l'objet direct. Par contre, lorsque ces pronoms suivent le verbe, on a l'ordre inverse.

• Qu'en est-il à l'oral?

Observations:

Observez que, en c), les pronoms objets de la troisième personne à l'écrit présentent un ordre unique, qu'ils précèdent ou suivent le verbe.

	écrit
c)	*je le lui donne*
	donne-le-lui

La série d'exemples suivants comporte des pronoms objets de la troisième personne du singulier.

	écrit	oral
d)	*je lui donne un livre*	ʒ[ɪ] *donne un livre*
	tu lui prêtes ma flûte	t_sy[ɪ] *prêtes ma flûte*
e)	*je le lui donne*	ʒ[ɪ] *donne*
	tu le lui prêtes	t_sy[ɪ] *prêtes*

En d) où nous avons un objet indirect, la différence que nous observons entre l'oral et l'écrit est d'ordre phonétique, phénomène que vous avez déjà observé en 2.1.3. En e) où nous trouvons à la fois les objets direct et indirect, la différence entre l'oral et l'écrit est due cette fois-ci à un phénomène syntaxique.

- Décrivez brièvement le phénomène en cause dans les exemples de e) à l'oral.

Observations:

Ceci complète l'étude des pronoms personnels à l'oral. Vous trouverez le corrigé ainsi qu'une fiche synthèse aux pages 22 et 23-24.

Corrigé 2.2.1 Le pronom sujet de la première personne du singulier

- C'est la présence d'un verbe pronominal dans les phrases de b) qui permet la disparition du pronom sujet.

- Le pronom objet direct [m] joue le rôle de sujet dans ces exemples car dans les verbes pronominaux, l'objet réfère à la même personne que le sujet.

  Notez que ce phénomène n'est pas généralisé aux autres personnes. En effet, le sujet ne peut pas s'effacer dans les phrases suivantes:

  [t_sy] *t'en vas à 5 heures*
  [l] *s'en va à 5 heures*
  nous autres [s] *s'en fiche*
  [vu] *vous en fichez*
  [l] *s'en vont à 5 heures*

Corrigé 2.2.2 Le pronom sujet impersonnel

- En b), le pronom sujet est un pronom impersonnel. Il peut s'effacer facilement car il est vide de sens.

Corrigé 2.2.3 Les pronoms sujets de la troisième personne du pluriel

- A l'oral, on n'a qu'une seule forme pour le féminin et le masculin du pronom sujet de la troisième personne du pluriel, soit [l], ce qui indique qu'on ne fait plus la distinction de genre à cette personne.

Corrigé 2.2.4 Les pronoms sujets [t_sy] et [s]

- Non, à l'oral le pronom [s] est le pronom de la première personne sujet du pluriel.

- C'est le pronom sujet de la deuxième personne qui a un sens indéfini à l'oral.

Corrigé 2.2.5 Les pronoms objets toniques pluriels

- Au pluriel, on ajoute le pronom indéfini [o:t] aux pronoms toniques. Remarquez qu'on ne retrouve ce phénomène qu'au pluriel.

Corrigé 2.2.6 Les suites de pronoms objets

- A l'oral, les pronoms objets, qu'ils soient placés avant ou après le verbe, apparaissent toujours dans l'ordre suivant: d'abord le complément indirect ensuite le complément direct.

- Lorsque les compléments d'objets direct et indirect sont tous deux des pronoms de la troisième personne du singulier, ils se réalisent à l'oral, sous une forme unique [l] qui est celle de l'objet indirect. (Cette observation vaut également pour les pronoms de la troisième personne du pluriel : donne [lø].)

Fiche synthèse - Les phénomènes syntaxiques des pronoms personnels à l'oral

SINGULIER

Pronoms sujets

. Première personne

Le pronom sujet de la première personne peut être effacé devant les verbes pronominaux. Le pronom objet qui fait référence à la même personne remplace alors le sujet effacé.

. Deuxième personne

Le pronom sujet de la deuxième personne acquiert un autre sens et remplace le pronom indéfini *on*.

. Troisième personne

Le pronom sujet impersonnel *il*, sémantiquement vide, peut être effacé.

PLURIEL

Pronom sujet de la première personne

Le pronom sujet *nous* est remplacé par le pronom sujet indéfini *on*.

Pronoms toniques

Le pronom indéfini *autres* s'ajoute aux pronoms toniques des première, deuxième et troisième personnes.

SINGULIER - PLURIEL

Ordre des pronoms objets

Les pronoms objets, qu'ils soient placés avant ou après le verbe, apparaissent toujours dans le même ordre: objet indirect-objet direct.

Séquence des pronoms objets de la troisième personne

Les pronoms objets direct et indirect de la troisième personne se réalisent [l] au singulier, [lø] au pluriel, qu'ils suivent ou précèdent le verbe.

INT. *1 [vu]-z-avez pas l'air à aimer ça ben gros que 2 [j] ève d'la grève de c'temps-là. Pourquoi donc? Que c'est qui s'passe? Ca 3 [vu] dérange ty beaucoup?*

C' 4 [ ] intéresserait-tu 5 [ ] d'couler ton année? Quand t'es rendu secondaire V, là? Pas intéressé, ben, ben à r'venir dans c'patente-là encore. 6 [ ] ça 7 [ ] intéresse pas.

INT. *Une grève, ça veut dire nécessairement couler son année?*

Non, mais ça pourrait aider.

INT. *Qu'est-ce qui s'passe pendant les grèves, là?*

8 [ ] vient pas école.

INT. *Pas du tout*

On a pas d'cours.

INT. *Pis 9 [ ] t'aimes pas ça?*

Pas qu 10 [ ] aime pas ça, mais j'veux pas revenir l'année prochaine. Ca fait que...

INT. *11 [ ] veux être sûr d'aller au CEGEP l'année prochaine.*

Non non plus mais j'veux pas revenir icitte. Fait que si 12 [ ] finit nos cours on a pas besoin de revenir.

INT. Etes- 13 [ ] au courant de c'qui s'passe entre les profs pis la commission scolaire?

Non, parce que 14 [ ] demande des questions aux profs pis 15 [ ] savent jamais rien. Fait que on peut pas en savoir plus long.

INT. Savez pas du tout qu'est-ce qu'i négocient?

Non, 16 [ ] en tout cas 17 [ ] 18 [ ] sais pas. Y'en a une gang qui sont pas au courant à part de t'ça.

Pour des affaires de naissances, de maternité, des congés d'maternité-là, parce qu' 19 [ ] a un école là qui a eu, qui n'a eu là. Pis les autres en tout cas, 20 [ ] veulent pas 21 [ ] donner. Fait que là c'pour ça qu'i s'chamaillent.

INT. Pis 22 [ ]?

Ben 23 [ ] j'parle pas beaucoup hein. Ben c't'à cause de aussi un affaire là-dedans, là, c'est... comment qu' 24 [ ] disait ça? ... les les classes sont trop nombreuses, t'sais. Pis les professeurs, ben i sont tannés de t'ça, d'enseigner à des classes sont trop nombreuses, pis tout ça. Fait que là y'essayent, y'ont dix-huit points. T'sais qui sont pas réglés. Y'en ont six de réglés. 25 [ ] en reste douze à régler. Pis là ça, t'sais pas là qu'est-c'ça va faire, mais...

INT. Pis c'est quoi votre position là-dedans 26 [ ] en tant qu'étudiants là qui manquez des cours à cause de, des grèves? Etes- 27 [ ] pour les profs ou contre les profs, quoi?

Ben de c'temps-là, là on est contre les profs, parce que la semaine passée on a faite une manifestation. 28 [ ] étais pas au courant de t'ça. C'ta pour le retour des profs en classe, là qu' 29 [ ] fassent leu cours, t'sais comme du monde, t'sais pis qui... qu'y' essayent de 30 [ ] donner au moins c'qu'on c'qu'on pouvait, c'qu' 31 [ ] peut prendre t'sais, qui qu'y' arrêtent de 32 [ ] enlever des cours. Ca pas d'bon sens t'sais. Pis en tout cas là, 33 [ ], on est, on est pas du côté des profs pantoute de c'temps-là. Ben, en tout cas 34 [ ] j'sais pas les autres.

INT. Comment ça s'est passé la manifestation? Qu'est-ce vous avez faite?

Ha! ben dans l'avant-midi on a eu des cours. C'est quand, c'tait quand ça? c'tait lundi passé, on a eu des cours dans l'avant-midi. Non on a pas eu d'cours. On est arrivé à l'école, pi là i nous ont dit qu'on avait pas d'cours. Fait qu'là ça nous a mis ben en sac... C'fait que là après ça, ben on a décidé de s'réunir ensemble, pis là faire quequ'chose. Ca pu d'allure. Fait que là on a faite des grosses pancartes là, pis tout ça. Pis on est parti d'l'école, on a descendu jusqu'au centre-ville. Pis j'sais pas, y' a des profs y'ont, 35 [ ] ont bloqué les voies ferrées, les principales artères, wein les principales artères. Mais les professeurs ont ri des étudiants, mais c'pas grave, nous-autres on, on savait c'qu'on faisait, pourquoi qu' 36 [ ] 37 [ ] faisait.

INT. Les profs ont ri des étudiants?

Wein, mais oui.

INT. Comment ça donc?

Ben 38 [ ] i sont revenus en classe l'après-midi. Et pis y' étaient payés pareil eux-autres, t'sais, ça dérange rien eux-autres à leu salaires pis tout ça. I faisaient pas d'cours mais y'étaient payés pareil t'sais. Pis y'ont trouvé ça ben comique de voir les étudiants manifester. J'trouve ça bien niaiseux de, d'leu part parce qu'eux-autres si, si 39 [ ] riait 40 [ ] à chaque fois qu'i font, t'sais... en tout cas. J'trouve ça bien stupide, là. En tout cas, nous-autres, on, on est ben contents d'avoir faite ça. P't'être ça va 41 [ ] déniaiser un p'tit peu. On sait pas. Ben là, comme cette semaine, le gouvernement est supposé de prendre position là dans les négociations des profs pis des commissions scolaires là. Pis j'sais pas ça va faire en tout cas.

Ah bon! Pis c't'à peu près toute. Tout c'que j'sais en tout cas. Les autres, j'sais pas.

INT. Mais, la commission scolaire là-dedans du Lac Mégantic là, qu'est-ce 42 [ ] en penses face aux négociations avec les profs?

Ah! ben ça grouille pas. I font rien. 43 [ ] veux dire, t'sais, I font des réunions pi ça donne absolument rien. C'est, c'est comme quand y' a des réunions pour voter une loi; c't'à peu près la même chose. Les professeurs sont pas au courant d'la loi. Là, i lisent la loi; t'sais, pis là après ça i demandent aux professeurs, si la loi est acceptée, si i l'acceptent pis tout ça. (Les) professeurs sont même pas au courant: i votent oui ou non, t'sais, pour ou ben non contre, t'sais. Fait qu'c'a même affaire quand qu'i font des négociations. J'veux dire que i savent pas ou qu'i s'en vont, t'sais i con... j'pense qu'i connaissent même pas l'problème à fond pis... en tout cas. Si les autres savent d'autres choses, là!

INT. Sa grève, vous avez rien d'autre à dire? Ça vous dérange pas plus que ça une grève, ici?

Ah! ben ça 44 [ ] dérange, mais comme Josée 45 [ ] a dit, si on est toute su l'même point de vue. C'fait que on pas grand chose à dire là-dedans nous-autres.

I passent leu temps à chialer. (Sont) jamais contents.

INT. Qui ça?

Les profs. Toutes sortes de maudites cochoneries. C'fait deux ans qu'ça dure là.

INT. Deux ans ici au Mégantic?

Bah! a peu près ça. Un an et demi. En tout cas l'année passée là. C'est la deuxième année. Fait un an là qu'ça dure en tout cas.

INT. Qu'est-ce qu' y' a eu l'année passée?

Ah! des moyens d'pression. I manquaient des cours, là. Les maladies rotatives là qu' 46 [ ] appelaient là. Les profs (É)taient malades une journée, donnaient un cours temps en temps.

INT. 47 [ ] ça fait cinq ans qu'vous êtes à polyvalente hein Montignac?

Depuis qu' 48 [ ] construite.

INT. Depuis qu' 49 [ ] construite?

Ben, on est rentré comme, la première année.

INT. 50 [ ] es rentré la première année ici?

Oui.

INT. 51 [ ] 52 [ ] souviens-tu quel, quel effet qu'ça t'a faite de passer de l'élémentaire au secondaire?

Ah! ben on s'sentait plus vieux. Ben, on (é)tait toute avec des gars un peu plus vieux là. On (é)tait les plus, les plus bébés, les plus jeunes, là. On s'sentait plus vieux.

INT. Wein, mais que qu'est-ce, c'était quoi la grande différence?

Ben 53 [ ] 54 [ ] semble que ça t'donnait, sais pas moé, l'impression t'étais plus vieux. T'étais tout le temps avec du monde plus vieux qu' 55 [ ], vu qu' t'étais les bébés. Fait (que) j'sais pas, t'avais p'tét ben l'impression de 56 [ ] 'faire considérer plus vieux che vous, ou bien...

INT. Mais icitte, as-tu faite des affaires qui étaient considérées comme plus vieux?

Ah! ben non là.

INT. Rien de spécial?

Non.

INT. Pis vous-autres?

Non.

INT. Non plus? Pis toi, Anne?

Tu veux dire... se... s'partir un mouvement ou quequ'chose de même là?

INT. Ben, j'sais pas 57 [ ], t'sais au primaire ben... c'est... on est encore jeune pis on s'laisse mener par ...

Ah! ben quand 58 [ ] est arrivé, la première affaire qui nous a impressionné c'est l'conseil étudiant. Parce qu'à, à, à l'élémen, à l'élémentaire, 59 [ ] n'avait pas de t'ça, t'sais. Quand 60 [ ] -n- est arrivé au secondaire, ben là c'est pu pareil t'sais, j'sais pas 61 [ ] as ton conseil à 62 [ ], t'sais, pis ton président pis 63 [ ] 64 [ ] as voté, pis 65 [ ] 66 [ ] as élu, c't-à-dire, t'sais, 67 [ ] as voté pour. Tout ça, c'(est) pas pareil, t'sais ça... 68 [ ] 69 [ ] semble 70 [ ] 71 [ ] sens plus, j'sais pas t'sais. Tu sens qu'y' a queque'chose de plus.

INT. Pis est-ce que vous avez commencé à faire toute sorte de choses là, que vous faisiez pas avant? Vous sentiez plus libres ici-même là?

Oui

INT. Qu'c'est, vous avez commencé à faire? Avez-vous commencé à fumer ici?

Oui, la première affaire, c'est ça qu'on fait.

INT. Oui?

Oui, pour moi en tout cas. À part de t'ça, on s'sent plus respl..., responsable par nous-autres mêmes parce qu'on est pas tout l'temps poussés dans l'dos: tu vas faire ci, tu vas faire ça, t'sais. On est libre de faire qu'est-c'que on veut. Ben pas toute, toute mais une majorité-là. C't'à peu près ça.

INT. Qu'est-ce ?? [ ] faites ici comme activité, à l'école-là? Les activités le fun là que vous aimez, y' en a tu?

Pof! y' a pas grandes activités icitte.

C'est mort icitte; les étudiants participent pas pantoute.

Ah! oui, c'est plate.

INT. Les étudiants participent pas?

Non pantoute.

INT. Mais d'abord, vous devez avoir du fun quequ'part... au Mégantic...

Ah oui, ah oui, notre coin nous-autres c'est le centre ville à l'hôtel Queen.

INT. À l'hôtel Queen?

Ouais.

INT. Qu'est-ce tu fais là?

On s'ramasse une gang qui vient à l'école, des gars de foresterie. C'toute des gars la plupart (qui) viennent d'en dehors prendre un cours là, c't'un cours de deux ans icitte. Pis là, on s'ramasse une gang. Avant à l'école, quand quanqu'l'école est finie là des fois là.

INT. Qu'est-ce tu fais après l'école qui est, quand est finie? A l'hôtel Queen qu'est-ce vous faites?

Ou ben à Brasserie (Laval)

INT. Wein tu fais du sport?

Wein.

INT. Vous avez un beau coin. Etes-vous ici là depuis tout l'temps vous 73 [ ] 74 [ ] avez dit ça ta l'heure.

Ouais

INT. Qu'est-cé tu fais comme sport?

L'été? Ah! ben l'été 75 [ ] joue au baseball, pis j'fais du cyclisme.

INT. Tu joues au baseball?

Oui

INT. 76 [ ] a des équipes d'organisées?

Oui

INT. Pis qu'est-ce tu fais? T'es lanceur j' 77 [ ] gage!

Non

INT. Non, t'es quoi?

Chu r'ceveur.

INT. Receveur?

Wein

INT. Ah! pis qu'est-ce vous faites l'été là? Rencontrez-vous d'autres équipes?

Non, ben c'est plutôt local. Ah, c't'une gang de chums... on a ben du fun. Après, on va toute à Brasserie.

INT. Après l'sport, la bière!

Wein

INT. Lequel des deux t'aimes, t'aimes mieux?

Ah! ben j'aime mieux le sport.

INT. Wein?

Ouais

INT. Pis l'hiver qu'est-ce tu fais comme sport?

Ahff.. j'cours icitte à Polyvalente, m... du badminton.

INT. Ici-même là?

Ouais ici, sur l'étage icitte à côté.

INT. Wein 78 [ ] ai vu. C't'un beau gymnase vous avez.

Ah mais, moi j'cours pas dans les gymnases sont barrés d'habitude. La plupart du temps sont barrés. Fait que j'cours icitte au troisième autour.

INT. Tu cours. Vous avez l'droit?

Ah oui.

INT. Quand y'a pu personne?

Ah oui, ben à quatre heures là.

INT. Ah oui, tu fais d'la course?

Ouais

INT. A part ça qu'est-ce tu fais?

J'travaille les fins d'semaines, j'viens école 79 [ ] 80 [ ] r'pose.

INT. Qu'est-ce tu fais les fins d' semaines?

Les fins de semaines, bon.

INT. Tu travailles?

Wein mais j'travaille dans une épicerie là pour payer mes dépenses d'la semaine. A part d'ça fait un tour à l'hôtel.

INT. Pis, toi Francine, quelle sorte de sport pratique? En fais-tu d'abord?

Mais oui j'fais d'la natation pis du ski de fond.

INT. Y'a d'la natation ici à faire?

Ah ben oui

Lac

Un lac pis toute ça.

INT. Wein, mais l'hiver?

Ah l'hiver, non, on peut pas, non. L'hiver c'est du, plutôt du ski de fond.

INT. Le ski de fond ici là ça l'air pas mal organisé hein?

Oui

INT. Qu'est-ce qu'a comme piste?

a... wein a l'club

INT. a juste un club?

Si [ ] n'a deux

INT. Deux?

Deux clubs

INT. Pis toi si [ ] en fais-tu?

Ben moi, j'en fais pas, mais j'en fais un p'tit peu mais ça coûte pas mal cher s'équiper. Mais, y'a deux clubs à Mégantic. Y'a l'club de golf qui a des pistes. J'pense qu'y a deux pistes. Pis y'a à SundeBay. Y'en a trois, trois. Pis un soir ben on peut n'en faire là. Ca fait pas tellement longtemps c't'organisé.

(Mais) icitte, c't'éclairé le soir

Wein, ici. Pis j'fais d'la raquette. Pis j'travaille les fins de semaines. Fait j'ai pas l'temps ben ben de faire des sports. Mais j'aime bien ça le soir des fois partir en raquettes. Ça change les idées.

INT. Dans la piste éclairée?

Non, non, y'a assez de, y'a assez de bois autour de nous-autres que tu pars pis, tu pars de chez vous, fais à peu près quinze minutes de marche sur la rue. Pis là ben tu, tu pognes le bois t'sais.

INT. C'est beau hein? C'est magnifique, hein? J'sais pas si vous êtes contents de rester ici, mais quand on arrive à Mégantic là, trouve ça merveilleux hein. Est-ce que vous avez l'intention de partir un jour.

Ah oui 83 [ ] veux dire, on est déjà, j'pense qu'on est déjà parti toute la gagne. Parce que c'est beau pour du monde qui arrive d'en dehors, mais 84 [ ] 85 [ ] s'tanne ben vite, t'sais. C'fait dix-huit ans mettons que tu vis, tu vois le paysage pis tout ça c'est ben beau t'sais, mais pas grand chose à faire de plus que de regarder le paysage pis. L'été c'est, c'est beau le lac pis tout ça, mais y'a rien là pareil. Y'a pas assez de, pas assez d'activités, pis le monde ben, c'est quasiment rendu, Mégantic une place de rentiers. J'veux dire qu'y'a presque plus de jeunes. Y' en a, t'sais, mais y'a pas d'ouvrage, y'a rien, t'sais. Rien que la polyvalente pis le hockey l'hiver qui fait vivre Mégantic. C'est toute.

INT. Mais, de quoi 86 [ ] vivent les gens ici d'abord?

Ben, y'a un industrie de bois ici là.

INT. Ah! c'est quelle compagnie qui est là?

Chikpick pi à plupart i vivent toute sa, la-dessus ou ben donc quand sont pas la-dessus sont sur le chômage fait que, non t'sais c'est... ça apparaît ben, ben beau, Mégantic, mais j'pense que dans le fond c'est... ça fait sec pas mal. T'sais, j'veux dire le monde est pas ben, ben riche t'sais, ça, c'parait plus beau que c'est, t'sais.

INT. C'est la nature qui nous fait...

Wein, c'est ça j'pense.

INT. Qu'est-ce que tu dis?

Chaque place a ses problèmes.

Oui

Pareil comme toi, tu viens de Montréal?

INT. Oui pis y'en a des problèmes là.

Bon ben c'est tout le temps, j'veux dire les chars, les chars, les chars, les grosses bâtisses. Bah! icitte, ben c'plus tranquille. Disons que t'aimes ben ça venir icitte à cause que tu vois pas souvent du bois p'têtre ben pis... Ben t'sais y'a pas ben, ben de nature là-bas à comparer d'icitte. Ben nous-autres c'a même affaire quand qu'on va là-bas.

INT. T'aimes ça Montréal?

Ben j'aime ça plutôt pour sortir là. Mais disons que j'aime encore mieux rester icitte.

INT. Wein, pis 87 [ ] 88 [ ] veux pas 89 [ ] en aller, même si 90 [ ] dit que vous un peu tous partis, là.

Non, non, on est ben icitte. Bah! j'dis pas que j'irai pas faire un tour mais chu pas intéressé de faire ma vie dans une grosse ville.

INT. De toute façon, tu m'as dit que tu voulais étudier en... (comment on dit) nucléaire, médecine nucléaire.

Wein, peut-être.

INT. Ça veut dire que tu vas aller à Sherbrooke?

91 [ ] 92 [ ] sais pas, là. Mais p'tèt ben 93 [ ] 94 [ ] en irai pas là-dedans, là j'dis ça d'même, mais, j'sais pas moi, p'tèt ben icitte à l'hôpital, ou ben j'sais pas, p'tèt ben j'va m'en aller dans un autre pays ou ben s'a lune là, j'sais pas là.

INT. As-tu, aurais-tu le goût de partir ailleurs que même à...

Oui, moi j'aimerais ça visiter.

INT. Visiter quoi?

Ah! les autres pays, voir leu genre de vie.

INT. Comme?

Bah! toute les autres pays. L'Europe, Mexique toute ça.

INT. T'as-tu déjà beaucoup voyagé?

Non, pas ben, ben.

INT. Non. Pis vous-autres?

Moi, non plus. Plus long voyage, c'était au Etats-Unis.

INT. (...c'est) juste à côté.

Ah! ben c'est pas à côté, côté, mais c'est, c'est pas loin ben, ben.

INT. C'est à combien de milles les Etats-Unis?

Ouf!

Vingt-et-un

21 milles

INT. 21 milles, eh mon Dieu c'est pas mal loin, hein, toi aimerais-tu ça faire des voyages?

Ben j'en ai faite un petit peu, mais 95 [ ] hals pas ça, mais faut avoir un petit peu de fric p'partir, parce sans ça, tu crèves. C'est vrai, t'sais.

INT. Où est-ce que t'es t'allée?

Chut'allée dans, j'ai travaillé dans le nord, à Sept-Iles, pis l'été passé j'ai travaillé dans région des Bois-Francs.

INT. C'est où ça?

C'était dans le bout de Plessisville, Victoriaville, eh...

INT. Et pis qu'est-ce que t'allais faire?

Ah! ben, l'année pa... quand j'ai trouvé ma job, j'étais waitress. Adyoy. Wein c'était ben l'fun, t'sais. Chu revenue après pareil,

t'sais. Là chu revenue à l'école.

INT. As-tu aimé ça être waitress?

Ah! ben c'est pas si pire. Pour trois, quatre mois, ç'a du bon sens, mais pas pour toute une vie, t'sais. Wein, tout cas.

INT. Qu'est-ce que tu veux étudier, déjà, 96 [ ] 97 [ ] as dit tout-à-l'heure?

Ah! secrétariat. Commis-comptable ou secrétaire.

INT. Tu vas faire un cours après le secondaire V...

Wein, peut-être l'année prochaine pour spécialiser, pour 98 [ ] spécialiser là. Si c'est possible à Sherbrooke. Si j'pa..., j'peux passer mon année. Pis j'espère ça va marcher.

INT. Et pis c'est-ti à Sherbrooke que tu veux travailler après ou bennon... Québec?

Non, non, non, non, non, N'importe où, mais pas à Sherbrooke, c'est trop proche de Mégantic.Tout le monde de Mégantic est rendu à Sherbrooke C'est vrai, tu rencontres tes chums là, pis 99 [ ] a pas plus d'ouvrage qu'à Mégantic, toute façon,100 [ ] a rien.

LES PHRASES INTERROGATIVES

LES PHRASES INTERROGATIVES

Introduction

Parmi les phrases interrogatives directes du français parlé du Québec, certaines sont conformes aux règles de la grammaire alors que d'autres sont spécifiques à la langue orale. Nous porterons plus particulièrement notre attention sur ces dernières.

Ici encore les données que vous aurez observées vous seront fournies sous forme de document sonore.

1. Cueillette des données

Cette section a pour but de vous faire caractériser les différentes façons de formuler une phrase interrogative et de vous faire découvrir celles qui sont particulières à la langue orale.

1.1 Les phrases interrogatives de l'oral

Prenez la cassette *Les phénomènes syntaxiques du français parlé du Québec – Les phrases interrogatives de l'oral* – ainsi que le texte – *Les phrases interrogatives* (pages 59-84) qui correspond à l'enregistrement de cette cassette.

Chacune des interrogatives du texte est soulignée et suivie d'un cercle dans lequel vous devez inscrire G ou P . Le G signifie interrogative globale c'est-à-dire que l'interrogation porte sur l'ensemble de la phrase et que la réponse attendue est oui ou non, comme dans les exemples suivants:

a) *Est-ce que tu viens?* *Oui*
b) *Pars-tu à 5 heures?* *Non*

Le P signifie interrogative partielle parce que l'interrogation porte sur un des termes de la phrase. En voici deux exemples:

c) A *qui penses-tu? Je pense à mon chum.*
L'interrogation porte sur le complément d'objet de la phrase.

d) *Qui as-tu vu? J'ai vu Louise.*
Ici, elle porte sur le sujet de la phrase.

Le corrigé se trouve à la page 53.

1.2 Classification des interrogatives globales

Prenez la Grille 1 Les phrases interrogatives globales (page 46).
le Tableau 1 Les phrases interrogatives de l'écrit (page 47).

Vous devez maintenant classer les interrogatives globales du texte – *Les phrases interrogatives* – selon les trois types définis dans le Tableau 1, en procédant de la façon suivante: vous inscrivez le numéro de chacune des interrogatives globales dans la colonne appropriée et dans la dernière colonne, vous inscrivez le numéro de celles qui ne correspondent à aucun des types du Tableau 1.
Le corrigé se trouve à la page 54.

1.3 Classification des interrogatives partielles

Remplissez maintenant la Grille 2 Les interrogatives partielles (p. 48) en procédant de la même façon que pour les interrogatives globales.

Les deux premières colonnes de cette grille correspondent respectivement à chacun des types d'interrogatives partielles du Tableau 1.
Le corrigé se trouve à la page 55.

GRILLE 1 - LES INTERROGATIVES GLOBALES

TYPE I	TYPE II	TYPE III	Spécifiques à l'oral

TABLEAU 1 - LES INTERROGATIVES DE L'ÉCRIT

LES INTERROGATIVES GLOBALES

Type I - Interrogation caractérisée par l'intonation: interrogation marquée seulement par la ponctuation.
Il est évident qu'à l'écrit, seul le point d'interrogation permet de faire la distinction entre ce type d'interrogative et une phrase affirmative.
Ex.: Tu viens?

Type II - a) Inversion du pronom personnel sujet: interrogation marquée par l'inversion du pronom sujet.
Ex.: Viens-tu?

b) Interrogation complexe: interrogation marquée par un pronom personnel qui reprend un nom sujet placé en début de phrase.
Ex.: Jean vient-il?

Type III - Interrogation en est-ce-que: interrogation marquée par la présence de est-ce-que en début de phrase.
Ex.: Est-ce que tu viens?

LES INTERROGATIVES PARTIELLES

Type I - Interrogation avec terme interrogatif: interrogation marquée par la présence d'un terme interrogatif (pronom ou adverbe) et par l'inversion du sujet.
Ex.: Quand viendras-tu?

Type II - Interrogation avec terme interrogatif et est-ce-que: interrogation marquée par la présence de l'expression est-ce-que qui renforce le terme interrogatif.

GRILLE 2 - LES INTERROGATIVES PARTIELLES

TYPE I	TYPE II	Spécifiques à l'oral

2. Formulation des observations

Nous aborderons ici en détail les différentes façons de formuler les phrases interrogatives qui sont spécifiques à la langue orale, c'est-à-dire celles qui ne correspondent à aucune définition du Tableau 1. Ainsi, à chaque fois que nous parlerons de phrases interrogatives de l'oral, nous ferons référence aux types de phrases que vous avez inscrites dans les dernières colonnes des grilles 1 et 2.

Pour faciliter la démarche, cette section se divisera en deux parties, une qui porte sur les questions globales et une autre sur les questions partielles. Enfin, pour mieux décrire les phénomènes en cause, nous procéderons par étapes.

2.1 Les questions globales

Les interrogatives globales, rappelons-le, sont celles où l'interrogation porte sur l'ensemble de la phrase. Elles sont de 3 types à l'écrit.

Compte tenu de la définition que nous avons donnée des interrogatives du 1er type, dites ce qui caractérise, dans les exemples qui suivent, les interrogatives de l'oral.

	écrit	oral
a)	*Ça vaut la peine?*	*Ça vaut tu la peine?*
b)	*C'est parce qu'on veut faire plaisir à quelqu'un?*	*C'est tu parce qu'on veut faire plaisir à quelqu'un?*
c)	*Il y en a de Sherbrooke qui viennent ici?*	*y en a tu de Sherbrooke qui viennent ici?*
d)	*Tu trouves ça plus féminin?*	*Tu trouves tu ça plus féminin?*
e)	*Je fais mes devoirs tout de suite?*	*J'fais tu mes devoirs tout de suite?*
f)	*Ils viennent lundi prochain?*	*i viennent tu lundi prochain?*
g)	*Tu aimes beaucoup les animaux?*	*T' aimes tu beaucoup les animaux?*

Observations:

Le corrigé se trouve à la page 56.

2.2 Les questions partielles

Les questions partielles, comme nous l'avons mentionné plus avant, portent sur un des termes de la phrase.

2.2.1 Questions partielles avec terme interrogatif

Les questions partielles de la colonne de gauche sont de type 1 et celles de la colonne de droite en sont la version orale.

	écrit	oral
a)	*Pourquoi fais-tu cela?*	*Pourquoi tu fais ça?*
b)	*Quelles sortes de sports pratiques-tu?*	*Quelles sortes de sports tu pratiques?*
c)	*Comment trouvez-vous cela?*	*Comment vous trouvez ça?*
d)	*De quoi vivent les gens ici?*	*De quoi les gens vivent ici?*

- Quelle distinction y a-t-il entre les interrogatives de l'oral et de l'écrit?

Le corrigé se trouve à la page 56.

2.2.2 Les interrogatives partielles avec terme interrogatif renforcé par est-ce que

Pour terminer, nous aborderons les interrogatives partielles caractérisées par la présence de est-ce que, expression qui, à l'oral, peut avoir différentes réalisations.

- Pouvez-vous maintenant décrire en détail, pour chacun des groupes d'exemples suivants, les différentes réalisations de l'expression est-ce que?

écrit	oral
a) Où est-ce que tu étais caché?	Où c'que t'étais caché?
Comment est-ce que tu as réagi?	Comment c'que t'as réagi?
Pourquoi est-ce que nous n'avions pas le droit de sacrer?	Pourquoi c'que nous avions pas le droit de sacrer?
Combien est-ce que ça coûte?	Combien c'que ça coûte?

Observations:

b) Où est-ce que tu étais caché?	Où que t'étais caché?
Comment est-ce que tu as réagi?	Comment que t'as réagi?
Pourquoi est-ce que nous n'avions pas le droit de sacrer?	Pourquoi que nous avions pas le droit de sacrer?
Combien est-ce que ça coûte?	Combien que ça coûte?

Observations:

c) Où est-ce que tu étais caché?	Où est-ce t'étais caché?
Comment est-ce que tu as réagi?	Comment est-ce t'as réagi?
Pourquoi est-ce que nous n'avions pas le droit de sacrer?	Pourquoi est-ce nous avions pas le droit de sacrer?
Combien est-ce que ça coûte?	Combien est-ce ça coûte?

Observations:

d) Où est-ce que tu étais caché?	Où c'est que t'étais caché?
Comment est-ce que tu as réagi?	Comment c'est que t'as réagi?
Pourquoi est-ce que nous n'avions pas le droit de sacrer?	Pourquoi c'est que nous avions pas le droit de sacrer?
Combien est-ce que ça coûte?	Combien c'est que ça coûte?

Observations:

e) *Où est-ce que tu étais caché?*	*C'est où que t'étais caché?*
Comment est-ce que tu as réagi?	*C'est comment que t'as réagi?*
Pourquoi est-ce que nous n'avions pas le droit de sacrer?	*C'est pourquoi que nous n'avions pas le droit de sacrer?*
Combien est-ce que ça coûte?	*C'est combien que ça coûte?*

Observations:

Ceci complète l'étude des phrases interrogatives. Le corrigé se trouve aux pages 56 et 57.

Vous trouverez une fiche synthèse à la page 58.

Corrigé de 1.1 - Les phrases interrogatives de l'oral

1. G	26. G	51. P	76. G
2. P	27. G	52. P	77. P
3. P	28. G	53. G	78. G
4. P	29. G	54. G	79. G
5. G	30. P	55. G	80. G
6. G	31. G	56. G	81. G
7. G	32. P	57. G	82. P
8. G	33. G	58. G	83. G
9. P	34. G	59. P	84. P
10. P	35. P	60. G	85. G
11. G	36. G	61. G	86. G
12. P	37. G	62. G	
13. G	38. P	63. P	
14. P	39. P	64. G	
15. P	40. G	65. G	
16. P	41. P	66. G	
17. P	42. G	67. G	
18. P	43. G	68. G	
19. G	44. G	69. G	
20. P	45. P	70. P	
21. P	46. P	71. G	
22. G	47. G	72. P	
23. P	48. G	73. G	
24. P	49. G	74. G	
25. G	50. G	75. G	

Corrigé de 1.2 Grille 1 - Les interrogatives globales

TYPE I	TYPE II	TYPE III	SPÉCIFIQUES À L'ORAL
(11)	(5)	(56)	(1)
(22)	(8)	(71)	(6)
(26)	(37)		(7)
(27)	(42)		(13)
(29)	(50)		(19)
(31)	(54)		(25)
(33)	(58)		(28)
(34)	(60)		(40)
(36)	(62)		(47)
(43)	(66)		(49)
(44)	(68)		(53)
(48)	(75)		(57)
(55)			(61)
(65)			(64)
(69)			(67)
(73)			(78)
(74)			
(76)			
(79)			
(80)			
(81)			
(83)			
(85)			
(86)			

Corrigé de 1.3 Grille 2 - Les interrogatives partielles

TYPE I	TYPE II	SPÉCIFIQUES À L'ORAL
(3)	(10)	(2)
(18)	(39)	(4)
(35)	(46)	(9)
(72)	(52)	(12)
	(77)	(14)
	(82)	(15)
	(84)	(16)
		(17)
		(20)
		(21)
		(23)
		(24)
		(30)
		(32)
		(38)
		(41)
		(45)
		(51)
		(59)
		(63)
		(70)

Corrigés de 2 Formulation des observations

2.1 Les interrogatives globales

- Les phrases de l'oral sont non seulement caractérisées par une intonation montante mais aussi par la présence de la particule *tu* placée immédiatement après le verbe.

  Notez que cette particule peut s'employer à toutes les personnes; elle peut aussi prendre la forme *ti*.

2.2.1 Les interrogatives partielles avec mot d'interrogation

- La distinction entre les interrogatives de l'oral et celles de l'écrit réside dans le fait que le sujet précède le verbe à l'oral alors que cet ordre est inversé à l'écrit.

2.2.2 Les questions partielles avec terme interrogatif renforcées par est-ce que

Les différentes réalisations de l'expression est-ce que:

- Après le terme interrogatif, dans les exemples a) de l'oral, le *est* [ɛ] de l'expression *est-ce que* est effacé.

- En b), le *est* et le *ce* sont effacés de sorte que l'expression *est-ce que* est réduite à *que*.

- C'est le *que* de la même expression qui est absent dans les phrases interrogatives de l'oral en c).

- Les exemples de d) présentent l'expression *est-ce que* sous la forme *c'est que*, c'est-à-dire qu'ici le sujet *c'* précède le verbe être.

- En e) nous sommes en présence du même phénomène qu'en d) mais le terme interrogatif au lieu de précéder l'expression de renforcement vient s'insérer entre le *c'est* et le *que*.

A prime abord, les différentes réalisations de *est*-ce *que* à l'oral, pourraient laisser croire qu'il s'agit de phénomènes pour le moins fantaisistes. Toutefois, en y regardant de plus près, on constate que chacune des réalisations de *est*-ce *que* peut s'expliquer. Ainsi:

- L'effacement de *est* [ɛ] ou de *est*-ce [ɛs], en a) et en b) s'expliquent phonétiquement parce qu'ils sont dans un contexte favorable à ce type d'effacement.

- Les phénomènes illustrés dans les phrases c), d) et e) ne sont pas spécifiques à *est*-ce *que*.

  Effacement du que. - Ce phénomène n'est pas particulier à l'expression *est*-ce *que* puisqu'il se manifeste aussi lorsque le *que* introduit une proposition subordonnée; c'est ce que nous verrons dans la partie traitant des mots de subordination.

  Ordre sujet-verbe. - Cet ordre, dans l'expression de renforcement *est*-ce *que*, est à mettre en parallèle avec les interrogatives partielles de l'oral, décrites en 2.2.1, où il n'y a pas d'inversion du sujet.

  Insertion du terme interrogatif entre *c'est* et *que*. - L'expression *c'est...que* s'utilise dans les phrases affirmatives pour mettre en relief un élément particulier de la phrase.

  Ex.: *C'est Pierre que j'ai vu.*
  C'est Louise qui viendra souper.

  Dans le cas des interrogatives de e), on a recours à *c'est...que* plutôt qu'à *est*-ce *que* pour renforcer le terme interrogatif.

FICHE SYNTHÈSE - Les phrases interrogatives de l'oral

Interrogatives globales

Les interrogatives globales spécifiques à l'oral sont des interrogatives de type intonatif caractérisées par la présence de la particule (*tu, ti*) placée immédiatement après le verbe. Cette particule peut s'employer à toutes les personnes.

Interrogatives partielles

Les interrogatives partielles sont de deux types à l'oral:

Type I - Interrogation marquée par la présence d'un terme interrogatif (pronom ou adverbe), sans inversion du sujet.

Type II - Interrogation marquée par la présence de l'expression *est-ce que* qui renforce le terme interrogatif.

Cette expression peut avoir cinq réalisations différentes:

. *c'que*	ex.: *où c'que t'étais caché?*
. *que*	ex.: *où que t'étais caché?*
. *est c'*	ex.: *où est c' t'étais caché?*
. *c'est que*	ex.: *où c'est que t'étais caché?*
. *c'est... que*	ex.: *C'est où que t'étais caché?*

LES PHRASES INTERROGATIVES DE L'ORAL

INT. (1) Bon, pis toi, les cours de culture physique, tu trouves-tu qui n'a assez ?

Oui, j'aime pas ça l'Éducation physique. Ben, ben j'aime pas ça en parler, mais je... ça m'fait rien d'y aller, t'sais, pas plus que ça.

INT. Trouvez-vous que... moi j'ai vu ça t'a l'heure là, les filles partaient en shis de fond là, pis te..., y'avait un groupe de filles pis y'avait pas de gars pantoute. Trouvez pas que vous avez l'air séparés hein, j'pense vous avez des cours de religion...

Hum, hum. On est juste des filles pis on est juste des... on est juste un groupe de filles pis on est juste un groupe de gars en éducation mais en... pas en secondaire V par exemple.

En catéchèse sont mêlés.

INT. (2) Qui c'qui peut me dire ça là ?

Ben, en secondaire I pis II, ben là c'est des gars ensemble pis 6 filles ensemble tout ça.

INT. (3) Pour quels cours ?

Education seulement, mais dans les activités aussi, sports d'équipes. Comme moé, sports d'équipes, y a juste des filles. Mais, secondaire III, IV et V, eux-autres en éducation pis en religion ça va ensemble là-ben là c'est juste... c'est des gars pis des filles.

Mais leurs cours d'Éducation par exemple, c'est juste... mein, c'est juste les filles pis juste les gars. Mais quand c'est rendu qui faut qu'y aillent en religion là, les filles pis les gars ensemble.

INT. (4) Comment... comment vous trouvez ça vous-autres ? (5) Aimeriez-vous ça faire des cours de culture physique avec les gars, pis les cours de religion avec les gars ?

Ben moi, j'sais qu' j'aime autant comme c'est là. C't'à cause qu'admettons, quand on joue à... à des jeux là, comme basket, les garçons sont plus forts que les filles t'sais. Pis de même avec les filles ben on a la chance de s'pratiquer. D'la même force, d'affronter... on s'affronte, on a la même force, t'sais... on... on a pas... on se dit ah ben on pas de danger, on peut y aller. On aura pas de coups, mais j'veux dire , comme les garçons, c'pas parce qu'i, qu'i veulent absolument nous faire des coups, mais des fois t'sais y aiment ça plaquer. Toute ça.

INT. (6) Tu penses-tu qu'une fille a peut pas plaquer non plus ?

Ben une fille pleu... peut plaquer, mais al a plus de difficultés, t'sais, pis al aime moins ça. A trouve ça plutôt idiot. Peux pas dire autrement. C'plutôt ça.

INT. (7) T'es-tu d'accord avec ça, toé ?

Ben pour plaquer, j'trouve qu'on peut plaquer. Parce que c'est l'fun plaquer. Mais plaquer des gars par zemple, ça

c'est moins l'fun, parce que quand qu'i nous r'mettent el coup ben, ou on, des fois sont deux fois plus forts que nous-autres. Ça fait que ça fait pas trop de bien. Et pis, non, ben moé j'aime autant comme c'est là : les filles avec les filles, pis les gars avec les gars, pour les, les cours d'Éducation physique, parce qu'on est toute la même force, pis là ben quand qu'on joue à un jeu, ben on est sûre qu'on peut gagner. Parce qu'autrement quand qu'on joue avec les gars, quand qu'on joue avec les gars ben, i gagnent tout le temps. Sont tout le temps plus forts que nous-autres. Ben la plupart du temps.

INT. Wein, mais vous pourriez faire moitié-moitié l'équipe, là !

Oui mais... baf

INT. (8) Penses-tu que vous auriez d'la chance de, d'avoir un ballon, mettons que vous jouez à, au basket, là ?

Wein c'est ça. Wein, on n'aurait jamais les passes. Ce serait tout le temps les gars. Oui, ben, j'sais pas.

INT. (9) Toé qu'est-ce t'en penses de t'ça ?

Ben moé j'pense que... t'sais des fois les gars sont... peuvent être ben amis avec les filles aussi. I peuvent les considérer comme un autre g ars ben ami t'sais. Pas à cause qu'on ressemble à un gars ou qu'et chose comme ça mais t'sais, peut prendre ben comme ami, pis quand i va jouer au basket ben, faire des passes aux filles autant

qu'aux gars, t'sais moi. Moé personnellement, ça m'dérange pas. Les gars ou les filles. Toute ça là.

INT. (10) Pis toi ?

Ben moé, j'trouve que les gars sont, sont pas mal forts pour s'en venir jouer avec nous-autres, surtout quand qu'on commence à jouer, pis eux-autres ça fait long... c'fait longtemps qu'i pratiquent, là. Pis i vont être meilleurs que nous-autres certain tout suite. Fait que i vont toute nous battre.

INT. (11) Mais ça doit vous arriver de jouer des fois avec des gars ou de faire du sport avec des gars ?

Wein

INT. (12) Pis comment qu'i réagissent ?

Ben, sont plus forts que nous-autres. Ben comme l'autre fois en sport d'équipes, on a joué contre une classe de gars d'secondaire IV, au volley-ball. Pis nous-autres on est en secondaire II, ça fait que... ça faisait pas mal pitié au commencement. Mais la dernière game, on l'a joué pis on l'a gagnée. Mais notre prof a joué avec nous-autres aussi. Ca fait que c'est un peu grâce à lui qu'on l'a gagnée la partie, parce qu'autrement, on l'aurait pas gagnée. Parce que les gars, i faisaient leu services pis y a pas une fille qui touchait au ballon, y a ... ça arrivait trop raide. Ca fait qu'y avaient peur du ballon. Ben oui. Et pis, mais y a des fois par

exemple, y a des filles qui e, t'sais, sont pas mal gars aussi. Y en a une qui est avec nous-autres en sports d'équipes-a s'appelle Mona- et pis t'sais, è pas mal rough. J'sais que, quand qu'on joue avec elle, on a souvent peur, parce que elle, a nous plaque, pis on n'a peur. Elle, a doit pas avoir peur de jouer contre les gars quand qu'a joue à quequ'chose parce que, franchement è pas mal rough.

INT. (13) Mais les gars i rient-tu de vous-autres, quoi ?

Non, ben oui, ça arrive des fois. Comme quand qu'on joue au volley, on faisait pas de points là, pis : "Ha-ha-ha". Pis là ça riait de nous-autres. Pis, ben nous-autres aussi on peut rire d'eux-autres.

INT. (14) Ah oui. Qu'est-ce vous leur dites ?

Ben ça arrive pas souvent, mais... ben des fois, on peut faire un coup d'luck. On peut faire un point. Jusque là ben on, on peut rire d'eux-autres. Mais ça,ça arrive rarement. Tout temps plutôt eux-autres qui riyent de nous-autres.

INT. (15) Oui, qu'est-ce qui vous disent ?

Ben, ce qu'i nous disent : "Vous Pourriez faire mieux, t'sais, on est bon nous-autres, on fait des points, vous-autres, vous êtes pas bonnes." C'est pas pas mal ça qu'i nous disent. Ou bennon, t'sais, y en a pas mal qu'y ont leu surnoms comme Ti-Mousse, Coco. "Envoye, Coco,dêniaise-toé", t'sais toutes sortes d 'affaires de même. C'est plutôt ça qu'i nous disent. Fait

que c't'à peu près ceux qui sont plus utilisés.

INT. (16) Qu'est-ce que t'allais dire, toi ?

Ben, c'parce qu'al a un p'tit nom "sautée". C'parce que j'sais qu'y en a qui l'appèlent "sautée". Pis c'parce que c'pas à cause qu'a joue, c'parce quand qu'a marche, a saute un 'tit peu, Jusque là ben, c'pour ça i l'appèlent Sautée. C'pour ça, ça pas rapport avec nos jeux. Mais i nous disent ça souvent itou : "T'es niaiseuse", ou ben donc "t'es sautée" ou bennon toutes sortes d'affaires de même.

INT. (17) Mais qu'est c'ça veut dire sautée ?

Ben ça peut être... ça... J'pense que ça peut a... avoir pl, pl, plusieurs définitions. Parce que elle a l'a dit ta l'heure t'sais que, moé quand j'marchais j'sautais. Fait que c'pour ça i m'appellent Sautée. Mais eux-autres, Sautée, pour eux-autres quand i m'traitent de Sautée quand on joue, quand i nous traitent là, ben, pour eux-autres t'sais ça veut dire à peu près la même chose que "niaiseuse" ou, t'sais "tu vaux rien" t'sais, des affaires comme ça.

I disent ça pour dire quelqu'chose.

INT. (18) Comment ?

I disent ça pour dire quequ'chose.

INT. (19) C'est-tu une expression d'icitte ça ?

Oui, ouais, ha oui. Pas ma... pas mal tout l'monde a ses ex -

"hostie" là, pis des affaires comme ça, t'sais, c'est pas mal ta... i disent pas mal toute les... les sacres qu'on connait t'sais, pis...

Comme on dit par chez nous, i descendent toute les saints du ciel.

INT. Wein (25) Les filles i sacrent-tu icitte ?

Ben, ça dépend, oui.

Moi ça m'arrive des fois. Ca m'arrive des fois, mettons chu ben choquée. Des... justement quand joue des fois dans jeux là pis. Ca m'arrive de dire souvent "hostie de Kâlik". Là j'dis pas "câlisse" parce que... Mais, j'essaye de m'corriger de t'ça parce que... c'est pas ben, ben... c'pas féminin, dire ça... une fille là... pas féminin dire ça pantoute.

INT. (26) C'pas féminin ?

Non, j'trouve pas moi en tous cas. Quand j'vois une fille sacrer, j'a trouve pas féminine. Quand j'me vois fai... sacrer moi non plus j'me trouve pas ben ben... e... féminine, parce que ...tsé.

INT. Pour un gars c'est correct...

Ben les gars c'est... e...

INT. (27) Si c'est pas féminin, c'est masculin ? (28) C'est-tu ça qu'tu veux dire ?

Page 65 manquante

"hostie" là, pis des affaires comme ça, t'sais, c'est pas mal ta... i disent pas mal toute les... les sacres qu'on connait t'sais, pis...

Comme on dit par chez nous, i descendent toute les saints du ciel.

INT. Wein (25) Les filles i sacrent-tu icitte ?

Ben, ça dépend, oui.

Moi ça m'arrive des fois. Ca m'arrive des fois, mettons chu ben choquée. Des... justement quand joue des fois dans jeux là pis. Ca m'arrive de dire souvent "hostie de Kâlik". Là j'dis pas "câlisse" parce que... Mais, j'essaye de m'corriger de t'ça parce que... c'est pas ben, ben... c'pas féminin, dire ça... une fille là... pas féminin dire ça pantoute.

INT. (26) C'pas féminin ?

Non, j'trouve pas moi en tous cas. Quand j'vois une fille sacrer, j'a trouve pas féminine. Quand j'me vois fai... sacrer moi non plus j'me trouve pas ben ben... e... féminine, parce que ...tsé.

INT. Pour un gars c'est correct...

Ben les gars c'est... e...

INT. (27) Si c'est pas féminin, c'est masculin ? (28) C'est-tu ça qu'tu veux dire ?

Ben c'est vulgaire un peu pour les gars mais j'trouve que c'est mois oire pour eux-autres s... ça vient qu'c'est une habitude les entendre sacrer fait que... on leu trouve ça quasiment normal qu'un gars sacre, fait que...

INT. (29) Pis c'est anormal si, n'a un qui sacre pas ?

e... non pas à c'point là par exemple. Parce qu'on en connait des gars qui e, qui sacrent pas. Mwein, pas mal tout là.

INT. (30) Pourquoi les gars là i peuvent sacrer pis les filles peuvent pas sacrer ?

Ben tsé c'est sûr les filles eux-autres c'parce que j'trouve que ça leu... ça leu z enlève pas mal une partie de leur charme quand i... i sacrent. Tandis que les gars bien eux-autres, ben eux-autres c'est ça tsé c't une habitude pis moi je... quand j'entends un gars sacrer ça se... ça vient que j't assez habituée que j'trouve que... à c't heure ça fait quasiment partie de leur charme qu'i sacrent tsé, c'est ça... Mais les filles là, pas, c'pas beau du tout.

Les garçons y ont plutôt tendance à être choqués plusse que les filles, t'sais, admettons un garçon va... euh... va l'agacer, i va donner un coup de poing ah ben là i va dire ah ben "mon hostie" tsé, toute ça...

Les filles, i vont s'choquer, mais tsé i vont avoir d'autres patois, euh... Les garçons eux-autres ben, tsé c'est plutôt ceux-là c'est euh... c'est plutôt leu patois à eux-autres tsé qu'on peut dire mais les filles eux-autres c'est comme "maudit" toute ça.

INT. C'est moins pire !

C'est moins pire.

INT. C'est plus féminin !

Ben plus féminin... Oui, on peut dire qu' c'est plus féminin.

INT. (31) Tu trouves ça plus féminin ?

Ben c'pas, c'pas plusse intelligent... mais... moi j'trouve c'est moins pire.

INT. (moi...) "maudite", c'est plus féminin, mais "maudit"...

"Maudite, c'est vrai, "maudite", c'est plus féminin.

INT. Ah ! j'te taquine là. Pis (32) Toi, qu'est-ce tu penses de t'ça des gens qui sacrent ?

Ah, moé ça m'passe vingt-cinq pieds par dessus a tête.

Ah, ça c'est vrai.

Ah, ben ça m'arrive moi aussi d'sacrer, quand ch't en maudit là...tsé j'vas t'sortir un sacre, mais euh à part ça, ça m'arrive pas souvent... pis entendre les autres sacrer, ben ça m'fa rien.
Si, si i sacrent, i sacreront. Pis si i sacrent pas, ben qu'i sacrent pas. Tsé c'pas d'mes troubles ça m'dérange pas moi.

Moi j'vas avoir plutôt tendance à m'retenir, à m'calmer, que dire "Ah ben hi..." ben tsé j'veux dire euh... m'défouler là, j'vas m'défouler en moi-même que, que m'défouler devant tout le monde. Si j'ai quequ'chose à dire, m'a y penser mais, je l'dirai pas.

INT. (33) Tu veux dire, "à dire", à sacrer ? (34) Si tu veux sacrer ?

Ah oui, si j'veux sacrer là, j'vas y penser mais je l'dirai pas.

INT. (35) Pourquoi donc ?

Ben euh... J'trouve ça ... m'a dire comme... Nicole j'trouve pas ça féminin. M'a dire "maudite" plutôt euh... comme on peut dire... ouais c'est tout.

INT. (36) Vous-autres ?

Ben, d'une certaine façon, oui c'est vrai. Mais euh... les filles aussi ça peut être dans le même cas, parce que, quand euh... une fille a part à fumer ou comme...quetchose comme ça tsé dans une... surtout dans 'es discos mettons une fille a fume, moé ça.

INT. (pis i veulent) montrer qu'i sont forts pis virils...

Wein, c'est ça. Sont virils là, pi envoye donc... a ... la cigarette, pis toute ça eille. Si un gars boit pas pis à fume pas, de nos jours là, eille. C'tun tapette.

INT. (37) Veux-tu répéter s'il-te-plaît ?

J'ai dit... i dit... passe, i passe quasiment pour une tapette. Mais les au... d'après les autres gars, là t'sais, non mais c'arrive des fois.

INT. (38) Si i fait pas quoi?

Si i fume pas, ou ben si i sacre pas, i passe quasiment pour ça.

INT. (39) Ouais, qu'est-ce qu'y a donc? (40) J'vous dérangerais-tu?

Mais toi là, t'as dit, moi j'aimerais ça savoir pourquoi vous dites que c'... d'abord, vous m'avez toute dit que, sauf toi là, bon à peu près toutes les filles, un moment donné, i sacrent tsé, bon. (41) Pourquoi c'est faire que nous on aurait pas le droit de sacrer, pis les gars y'auraient le droit de sacrer ? (42) T'êtes-vous déjà posé la question ?

Ça veut pas dire qu'on a pas le droit.

Ben non, on a aussi le droit que les gars mais... euh... mais...

INT. ...une personne à fois d'accord si ça vous dérange pas.

Mais euh c'est ça. On a aussi le droit que les gars... les filles i peuvent sacrer autant que les gars tsé ça sera pas euh...moi j'considère... admettons si j'vois une fille qui sacre je... j'a considérerai pas plus niaiseuse que... qu'un autre gars qui sacre tsé si j'... i vont être toute les deux

dans le même euh, dans le même chose, mais si... excepté que la fille elle, ça la rend plus euh... ça la rend pas féminine, tsé, c'est sûr, j'trouve ça enlève sa... son charme pis toute ça... fait qu'c'pour ça... mais les gars eux-autres, c'pour ça ça leu-z-enlève pas grand-chose tsé. Mais on a aussi le droit que les... que les gars de, de sacrer.

INT. (43) Tu trouves hein, (44) pis toi?

Moé, tsé, moi aussi j'vois pas pourquoi les filles y'auraient pas le droit de sacrer, les gars y'auraient le droit. Parce que, après toute, on est du monde nous-autres aussi on'autant le droit qu'eux-autres, mais euh, t'sais, j'sais pas moi, une fille qui sacre, m'semble que ça fait plus rough qu'un gars... tu vois un gars sacrer pis ça... tu parles pas... mais une fille des fois qui va te lâcher un... un affaire euh... t'sais tu va rester surpris... mais euh, non, moi j'vois... t'trouve pas qu'i... qu'y auraient pas plusse le droit que les gars, moi.

Ben moi, chu de l'avis à Nicole... j'trouve que on a aussi le droit que les autres mais... mais... à'mettons une fille ici, a va sacrer mais a va avoir l'air moins... moins féminine tsé, a va avoir l'air... plutôt folle comme on peut dire, ça, c'pas mal ça mon opinion, moi.

INT. Ok. Si j'comprends bien là, si une fille sacre là, a a l'air rough hein, a pas l'air féminine.

Al a l'air dure.

INT. (45) C'est quoi être féminine? (46) d'abord, pourquoi est-ce qu'i faudrait être féminine, tsé?

Ben, ch'sais pas moi, j'pense qu'une fille...

INT. (47) C'tu ben ben important ça?

Ben, pour moi, oui.

INT. (48) Wein, pis toi?

Ben moi, j'trouve que c'est, c'est important, parce que, moi j'trouve que être féminine pour moi c'est euh... c'est justement ça... pas... pas sacrer pis... d'être... de pas être dure dans ses gestes, d'être délicate pis d'être... d'être douce... tsé... être... c'est ça tsé...ça revient à c'que j'ai dis... faut... faut être bien délicate dans même... dans qu'est-ce qu'on dit...faut pas rga... parler euh... tsé... d'une façon... trop joual... fait que ça... dans c'temps-là bien, ça... ça nous enlève... la bonne partie de notre charme, parce que, je sais parce que moi, j'parle pas... j'parle pas très très bien, en temps normal j'parle pas très bien, pis y'a un gars qui... qui a demandé à une fille, y'a une fille qui a demandé à un gars que c'est qui pensait de moi. Y a dit qui m'trouvait ben ben cute pis toute ça mais, dans la façon... l'affaire qu'y aimait pas, c'est la façon que je parlais. Fait qu'c'pourça tsé ça m'enlève

quett'chose ça, manière que j'parle tsé, j'sais pas si tu comprend mais...

INT. (49) Oui oui ah! j'comprends très bien. Mais tu modifies-tu autant ta façon de parler parce qu'i te disent ça?

Ben...

INT. (50) Changes-tu ta façon de parler?

Ben, j'essaie, mais c'est, c'est bien... c'est bien difficile tsé... Ben H... surtout quand e ch't en gang, ch'pas ben ben, j'parle pas très bien, tsé... chez-nous ça m'arrive où je parle bien chez nous tsé devant mes parents toute ça mais... mais j'essaye de m'corriger j'essaye autant que possible de pas sacrer parce que c'pas ben beau pis... j'essaie de parler pas mal... assez bien.

INT. Oui...

Faut

INT. (51) Pis toi, qu'est-ce t'en pense de d'ça?

De quoi, de...

INT. (les affaires) moi, je... j'vous demandais t'à l'heure, i faut être féminine (52) pourquoi est-ce qu'i faut être féminine? (53) Tsé c'-tu ben important?

Ben, être féminine. Faut être féminine, ben j'va dire comme Nicole tsé, dans dans nos manières, pis toute ça pas s'en aller t... j'sais pas moé, comme un gars tsé. Un gars, ça marche pas comme les filles. Ou bedon c'est, être délicate pis... pas parler en... en joual, pis toute ça. Tsé pas avoir de l'allure.

INT. (54) Mais, pensez-vous qu'y a certaines filles qui doivent se forcer pour être féminine?

Oui, moi j'pense

(mon) opinion

INT. Bon, OK. Y a un affaire j'voulais vous demander. Si y en a qui faut qu'i se forcent, ça veut dire que c'est pas nécessairement...

... naturel

INT. naturel d'être féminine. C'est donc, j'sais pas moi, voulu par quelqu'un.

(55) C'parce qu'on veut faire plaisir à quelqu'un, pis toute ça? Je sais pas, (56) est-ce que vous êtes d'accord avec ça? (57) C'tu parce que... ça nous est imposé là? hein, non. Si y a des filles qui se forcent, ça veut dire que... c'est pas inné... (58) savez-vous ça veut dire inné, là? Tsé, c'est pas naturel, c'est pas quand on est née qu'on est féminine nécessairement. C't-à-dire qu'on acquiert certaines ... certains comportements là, parce qu'on dit... les autres, y aiment pas ça quand on est comme ça, donc, j'va être de même (59) Que c'est vous en pensez de d'ça vous autres?

Ben, j'ai pas grand'chose à dire là-dessus.

INT. (J') n'ai p't-être trop dit, là

Ben, moi, j'trouve que... ben, moi... ch't assez féminine la manière que j'pa... que j'marche pis tout ça, mais c'est juste la manière que j'parle. Mais pour faire plaisir, peut-être que, oui, j'arrêterais de... j'serais plus... j'parlerais mieux... tsé... pour faire... plaire... tsé. Parce que sans ça... c'est... ben sans ça, peut-être que ... ça va correct, tsé, ça va... va pogner, comme on dit, mais ça va être moins... moins sûr, tsé...
Moi, j'trouve que... c't important assez d'être féminine pis d'essayer de l'être... ouais.

INT. Regarde, que j'voulais dire en fin de compte, là, c't un peu long, là, mais veut dire, si si on fait ça c'est c'est c'est sur... pas seulement, mais c'est surtout pour faire plaisir aux... aux autres pis surtout aux... aux gars tsé...

Wein, c'est surtout ça.

INT. (60) Es-tu d'accord? ○

Oui. Chu ben d'accord avec ça.

INT. (61) Pis, tu trouves-tu ça correct. (62) Trouves-tu que ça vaut a peine, tsé? ○○

Ah, oui ça vaut a peine.

INT. Est-bonne celle-là. OK. Mais y a tu queque'chose là, j'sais pas moi, ici à l'école, là, que vous trouvez que les gars y ont plusse que... que les filles pis que vous voudriez que ça change... ou bien non si tout est parfait, tout est correct... y a pas de...

Moi, j'trouve que... tout est correct. Ben...

INT. (63) Pourquoi tu fais...?

J'sais pas moi, dans les sports, par exemple, les... les...

INT. (64) Y-a-tu plusse d'organisation pour les gars pi moins pour les filles? Pis c't'à cause de...

Non, y a pas plus d'orga... ben tsé, ça dépend

Tout est ben correct

Ben, y a des garçons

INT. Disons dans la ville (Dans la ville?)

Oui ah oui, oui dans la ville, y a plusse de sports organisés pour les garçons qu' les filles. Comme... (i) peut avoir le hockey, le ballon-balai. Ben les filles aussi, y ont tendance à faire du ballon-balai assez souvent mais pas autant que les garçons.

Comme,à Mégantic, y a plusieurs clubs, que des garçons i sont formés comme, y a une grande équipe le "Royal", comme le "Plaza" qu'y appellent là, non pas la "Plaza" le "Pigalle", c'est ça le Pigalle. Puis, Bantam... hein? Midget. Wein, c'est ça Midget.

INT. (65) Donc, y a plusse d'organisations pour les gars...?

Oui, pour les gars qu' pour les filles.

INT. (66) Pis, aimeriez-vous ça qu'y en aye pour les filles aussi?

Nous-autres on participe... surtout pour les encourager. pas pour ... euh... ben admettons, on va aller, à l'aréna pis on va voir el Bantam jouer, on va dire "ah ben, mon chum i joue là, ah j'va aller le regarder". Puis, on l'encourage, tsé... C'plutôt ça.

INT. (67) Lui i va-tu vous voir jouer?

Ben, y a pas grand'chose qu'i peut venir nous voir jouer...

On joue à rien

On joue à rien

Du patin

Ben du patin. Comme moi, j'fais pas du patin artistique. J'fais plutôt, euh... du ski de fond, ou benon du ski-doo. Mais... eux-autres, admettons, ben i peuvent venir avec nous-autres, faire du ski-doo ou benon du ski de fond, mais... pas admettons aller nous voir jouer à quelque part.

T'sais qu'est-ce que j'veux dire

INT. (68) Mais, aimeriez-vous ça être, disons... changer de rôle là, tsé?
C'est vous-autres qui jouez, pis c'est les gars qui sont spectateurs.

Oui, parce que... c'serait le fun, mettons nous autres, on jouer.. irait jouer du hockey ou quet'chose comme ça. Tsé, c't intéressant, moi j'aime ça jouer au hockey j'aime ben ça. Pis.

(intéressant ci... sports)

Oui, pis ça serait le fun aussi si les gars, i seraient spectateurs, tsé, pis... nous encourageraient tsé, c'tout l'temps... c'serait le fun si les rôles seraient inversés, parce que là c'est, c'est platte ... Ca fait... ça fait depuis quasiment que le monde est monde que ç fait ça que c'est les... les gars qui... qui jousent du hockey pis toute ça pis que nous-autres, ça... des spectateurs.

Serait moins dur pour notre voix.

INT. (69) Wein... (?) <u>criez pas mal, hein?</u>
Mais comment, pourquoi votre place, comme ici, là y a pas... y a (70)<u>Combien qu'y a de population à Mégantic à peu près?</u>

Sept mille.

INT. Sept mille. Ben c'est pas tellement gros. Les femmes i pourraient peut-être s'organiser, tsé, je sais pas (71) <u>Est-ce que vous souhaiteriez ça vous autres?</u>

C't à cause qu'y a pas toute... ben on a pas toute qu'est-ce qu'i faudrait pour organiser des affaires, tu sais, comme ben y a l'arêna, eux-autres, à Mégantic, le Centre Mgr Bonin, mais y a le gymnase, y a ... pis on peut jouer aux quilles, les femmes peuvent jouer aux quille Mais tsé s'i vaudraient s'organiser un club là, comme, j'sais pas trop de quoi, de basket, j'sais pas s'seraient capables de trouver des endroits pour aller.

C'est ça, y a pas assez de place

Parce qu'on a rien qu'un arêna. Pis... la glace est pris toute la se-aine.

INT. (72) Par qui?

Par les joueurs de hockey. Pis y a un club de patinage artistique, (parce) qu'on a nos cours et, pi... ceux qui font du sport d'équipe? ...

Oui, mais j'veux dire, le soir, là, après l'école. Pis après souper, y a tout temps des pratiques de hockey. Quand c'pas les jeunes, c'est le Royal.

INT. Non, mais tu me dis... ye y a juste un arêna, pis, déjà est pris (73)Si jamais vous organisiez vous pourriez pas avoir une partie de c'te temps-là, vous-autres?

Non, ben, ben quand qu'on va à l'arêna, supposons qu'on voudrait, j'sais pas moé, s'partir un équipe de hockey, de fille là, ben on irait à l'arêna pour demander, j'sais pas moé...

INT. (on peut continuer hein)...

Un heure de glace, à l'arêna, bon ben on pourrait pas l'avoir parce que toutes les heures sont pris pour les pratiques de hockey pour les gars.

INT. Ouais.

ça fait qu'c'pour ça, on a pas assez... on a... c'pas assez grand, on a pas assez d'affaires...de

INT. Ouais, mais... les gars... y ont toute l'arêna à eux-autres, quasiment, sauf pour le patin artistique là.

Ben quasiment, quasiment (J'trouve ça?...)

INT. (74) Mais vous-autres... penses ça pourrait pas changer toi, ça?

Ah, oui. Ben... J'sais pas, faudrait faire agrandir l'arêna ou quelque chose. On a pas assez d'endroits, à Mégantic, pour faire du sport.

Faudrait que les gens participeraient. Tsé, admettons, pas rien qu' dire "ben"... comme nous autres, on aimerait bien ça si y aurait quelque chose de nouveau mais, c'pas tout le monde qui sont d'accord pour ça. Mettons, nous-autres, on voudrait avoir un autre arêna, bon, ben eux-autres y diraient "ben, ç'a pas de bon sens, on serait mieux d'avoir, j'sais pas, une belle piscine, toute ça"

INT. (75) N'avez-vous des piscines, icitte?

Non, on a le lac c'est tout.

INT. Ah vous avez le lac

On a le lac

Nous-autres, à Wooburn on n'a deux piscines

INT. (76) *Intérieures?*

Non, extérieures, par exemple.

INT. *Ah, bon, durant l'hiver alors vous pouvez pas vous baigner.*

Non y a aucun endroit ici à Mégantic, ni aux alentours. Ben eux... la piscine à St-Evariste.

piscine intérieure

C'est tout, j'pense.

Là, on peut avoir des... des cours...

On peut avoir des cours de natation, comme ceux qui commencent là. Mais moi ch'pas trop trop au courant de d'ça. C't à cause que j'ai pas pris de cours de d'ça. Mais, j'sais que, j'ai une de mes amies, a n'en prend des cours là, mais là, j'sais pus si a n'en prend, mais avant ça a n'en prenait. L'année passée, même.

INT. (77) *L'été, qu'est-ce que vous faites, ici?*

la natation

Pis on a, la Sun...Bay là, c'est la base plein-air. On a toute ça. Y a... Y a une place pour faire du canot, de la voile, pis i donnent des cours de d'ça, des cours d'équitation, des cours de natation, mais les cours de natation qu'on a c'est dans le lac. Pis quand qu'i fait pas beau, pis fait aller à notre cours pareil, fait froid, pis c'est pas le fun. Pis les examens, quand qu'ça arrive, c'est dans le mois d'août, à fin du mois d'août, pis fait pas chaud, des fois i mouille, pis toute ça, j'sais que, c'pas ben intéressant. Mais, quand qu'i

fait beau l'été, là, ben y a gros de monde à Sun..Bay, y a une plage, pis on se baigne.

INT. (78) Y a-tu beaucoup de tourisme à Mégantic?

Ben... y en a pas tellement, mais y en a quelques-uns qui... qui viennent

Ben, ben moi j'pense qu'y en a beaucoup autour du lac là, y a une gang de chalets. C'est... c'toujours rempli les chalet, en été.

Mais, c'est du monde de Lac Mégantic, par exemple.

Y en a beaucoup de Sherbrooke pis de Montréal aussi.

INT. (79) Y en a de Sherbrooke qui viennent ici, là?

Oui, oui, j'en connaissais des... des amis qui restaient ici, à Mégantic, pendant l'été.

INT. On va bientôt terminer là, j'aimerais ça [que] vous me disiez que c'est que vous voulez faire.

Plus tard...

INT. Bonne question

Oooo. Ça c't'un problème. Non, mais j'pense que j'vas m'en aller dans les arts, moi.

INT. (80) Dans les arts... à Sherbrooke?

Je sais pas. Ça dépend ben... Mais le métier de peintre, ça paye pas ben ben.

INT. Non, hein...

C'est parce que, quand t'es pas populaire, là, c'est... ça... ça vaut... ça sert à rien, quasiment.

INT. (81) Mais, tu veux le faire pareil?

Je sais pas, ça va dépendre. J'vas... j'vas m'en aller dans... dans ce coin-là, j'pense.

INT. (82) Pis toi?

Euh... secrétaire bilingue.

INT. Bilingue...

Ouais

INT. (83) C'est important, hein?

Ben, c'parce que, secrétaire, c'parce que j'aime ben ça écrire, pis écrire à dactylo, pis toute ça, j'aime ben ça. Pis en anglais, j'ai pas trop de misère, fait que, j'pense que, c'ça qui me conviendrait le mieux.

INT (84) Pis toi?

Je l'sais pas pantoute.

INT. (85) *Du patinage artistique?*

Non, non. Ch'pas assez bonne là-dedans, tsé, ça non. Je l'sais pas pantoute. J'aimerais ça, soit, j'sais pas, peut-être devenir vétérinaire. J'aimerais ça parce j'aime beaucoup les animaux. Mais j'ai aucune idée. C'que...

INT (86) *T'aimes beaucoup les animaux?*

Oui.

LES MOTS DE SUBORDINATION

LES MOTS DE SUBORDINATION

Introduction

Ce dernier chapitre porte sur les pronoms relatifs et les conjonctions de subordination. Nous y soulignerons plus particulièrement les phénomènes spécifiques à la formation des subordonnées de la langue orale.

Les données nécessaires à l'observation vous seront fournies sous forme de document écrit.

1. Cueillette des données

Les phrases qui vont servir à illustrer les phénomènes mettant en cause les mots de subordination en français parlé du Québec ont été tirées des textes des pronoms personnels et des phrases interrogatives. Vous aurez ici à *distinguer* les phrases qui s'apparentent aux formes de l'écrit de celles qui sont spécifiques à l'oral.

1.1 Classification des données

Toutes les phrases de la page suivante sont composées d'une proposition principale à laquelle sont attachées une ou plusieurs subordonnées. Vous remarquerez certainement que parmi les propositions subordonnées, certaines sont introduites conformément aux règles de l'écrit alors que d'autres constituent des énoncés typiques de la langue orale.

Répartissez dans la grille - *Les mots de subordination* - (page 88) les phrases de la page 87 en regroupant dans la colonne de gauche les phrases dont les subordonnées sont introduites par un mot de subordination de l'écrit et, dans la colonne de droite, les autres phrases. De plus, dans la marge qui précède chacune des colonnes, inscrivez vis-à-vis de chaque phrase le ou les mots de subordination qu'elle contient.

Le corrigé se trouve à la page 89.

1. j'pense vous avez des cours de religion.
2. moi j'trouve que j'suis assez féminine.
3. faut avoir un peu de fric pour partir, parce que sans ça tu crèves.
4. y'a un affaire j'voulais vous demander.
5. Une fille qui sacre, m'semble que ça fait plus rough qu'un gars.
6. on pourrait pas l'avoir parce que toutes les heures sont pris pour les pratiques de hockey pour les gars.
7. ça t'donnais l'impression t'étais plus vieux.
8. C'est la même affaire quand qu'on va là-bas.
9. i nous ont dit qu'on avait pas de cours.
10. c'est un beau gymnase vous avez.
11. moi j'trouve c'est moins pire.
12. quand j'vois une fille sacrer, j'la trouve pas féminine.
13. j'aimais pas la manière qu'y était habillé.
14. disons que j'aime encore mieux rester ici.
15. c'est la nature qui nous fait...
16. Comme qu'on dit par chez nous, i descendent tous les saints du ciel.
17. as-tu fait des affaires qui étaient considérées comme plus vieux?
18. j'espère ça va marcher.
19. Ça m'arrive aussi de sacrer quand j'suis en maudit.
20. Quand qu'on joue avec elle, on a souvent peur.
21. y'aimait pas la façon je parlais.

Grille 1 - Les mots de subordination

Mots de subordination	ÉCRIT	Mots de subordination	ORAL

Mots de subordination	Écrit		Mots de subordination	Oral	
que	2	*moi, j'trouve <u>que</u> je suis assez féminine.*	——	1	*j'pense vous avez des cours de religion.*
parce que	3	*faut avoir un peu de fric pour partir, <u>parce que</u> sans ça tu crèves.*	——	4	*y a un affaire j'voulais vous demander.*
qui/que	5	*Une fille <u>qui</u> sacre, m'semble <u>que</u> ça fait plus rough qu'un gars.*	——	7	*ça t'donnait l'impression t'étais plus vieux.*
parce que	6	*on pourrait pas l'avoir <u>parce que</u> toutes les heures sont pris pour les pratiques de hockey.*	quand que	8	*c'est la même affaire <u>quand qu'</u>on va là bas.*
que	9	*i nous ont dit <u>qu'</u>on avait pas de cours*	——	10	*c'est un beau gymnase vous avez.*
quand	12	*<u>quand</u> j'vois une fille sacrer, je la trouve pas féminine.*	——	11	*moi j'trouve c'est moins pire*
que	14	*disons <u>que</u> j'aime encore mieux rester ici.*	que	13	*j'aimais pas la manière <u>qu'</u>y était habillé.*
qui	15	*c'est la nature <u>qui</u> nous fait...*	comme que	16	*<u>comme qu'</u>on dit par chez-nous, i descendent tous les saints du ciel.*
qui	17	*as-tu fait des affaires <u>qui</u> étaient considérées comme plus vieux.*	——	18	*j'espère ça va marcher.*
quand	19	*ça m'arrive aussi de sacrer <u>quand</u> j'suis en maudit.*	quand que	20	*<u>quand qu'</u>on joue avec elle, on a souvent peur.*
			——	21	*y'aimait pas la façon j'parlais.*

CORRIGÉ DE LA GRILLE 1 - LES MOTS DE SUBORDINATION

2. Formulation des observations

En remplissant la grille des mots de subordination vous aurez sans doute remarqué que, dans les phrases spécifiques à la langue orale, la subordination est marquée différemment. Ainsi, on constate que dans certains cas, il n'y a aucun mot de subordination, dans d'autres, au mot de subordination est accolée la conjonction *que*, et finalement que le *que* peut remplacer certains pronoms relatifs. Ces phénomènes ne sont pas aléatoires. C'est ce que nous étudierons ci-dessous.

Avant de poursuivre, rappelons que le français distingue trois types de propositions subordonnées:

. les relatives
. les conjonctives
. les circonstantielles.

2.1 L'effacement du <u>que</u>

Les phrases qui suivent sont toutes caractéristiques de l'oral en ce qu'elles ne comportent aucun mot de subordination.

• A partir des exemples a), b) et c) ci-dessous, dites lesquels parmi les types de subordonnées permettent l'effacement des mots de subordination à l'oral.

a) *j'pense vous avez des cours de religion*

admettons j'suis ben choquée

moi, j'trouve c'est moins pire

j'espère ça va marcher

b) *y'a un affaire j'voulais vous demander*

ça t'donnait l'impression t'étais plus vieux

c) *y'aimais pas la façon j'parlais*

la maison j'habite est située au coin de la rue Principale et de la 1re avenue.

Observations:

Le corrigé se trouve à la page 93.

2.2 Les pronoms relatifs

Les phrases qui suivent comprennent une proposition subordonnée introduite par un pronom relatif. Remarquez qu'à l'oral le pronom relatif *que* peut se substituer aux pronoms *dont* et *où*.

	écrit	oral
a)	*il n'aimait pas la façon dont je parlais*	*y'aimais pas la façon que je parlais*
b)	*La maison où j'habite est située au coin de la rue Principale et de la 1re avenue.*	*La maison que j'habite est située au coin de la rue Principale et de la 1re avenue.*

• En comparant les phrases ci-dessus aux exemples c) en 2.1, quelle conclusion pouvez-vous tirer quant au comportement des pronoms relatifs?

Observations:

Le corrigé se trouve à la page 93.

2.3 Les propositions subordonnées circonstantielles

Une autre caractéristique des phrases de l'oral consiste en la présence d'un *que* après le mot de subordination.

• Dites quel type de subordonnée permet la présence de ce *que*.

a) C'et comme qu'i disent par chez-nous i descendent toutes les saints du ciel.

C'est la même affaire quand qu'on va là-bas.

C'est toujours la même chose, on joue où qu'on peut.

Observations:

Le corrigé se trouve à la page 93.

Vous trouverez une fiche synthèse à la page 94.

Corrigé du paragraphe 2.

2.1 L'effacement du *que*

Ce sont les subordonnées conjonctives (exemple de a)) et les subordonnées relatives (exemples de b) et c)) qui permettent l'effacement des mots de subordination.

2.2 Les pronoms relatifs

Une fois que le *que* a remplacé les pronoms relatifs *dont* et *où*, il peut s'effacer de la même manière que lorsqu'il est conjonction de subordination ou pronom relatif d'objet direct.

2.3 Les subordonnées circonstantielles

Ce sont les subordonnées circonstantielles qui permettent la présence de la conjonction *que* après le mot de subordination.

FICHE SYNTHÈSE - Les mots de subordination de l'oral

L'effacement du que

Le *que* peut s'effacer

- lorsqu'il est conjonction et qu'il introduit une subordonnée,
- lorsqu'il est pronom relatif direct et qu'il introduit une subordonnée, et
- lorsqu'il se substitue aux pronoms relatifs *dont* et *où* et qu'il introduit une subordonnée.

Ajout de la conjonction que aux mots de subordination

La conjonction *que* s'ajoute aux mots de subordination qui introduisent une subordonnée circonstantielle.

ACTIVITÉS D'OBSERVATION EN COMMUNICATION ORALE

Les outils en communication orale

Fascicule 8

Susanne Teasdale
Claire Asselin

Université du Québec à Montréal

EDUQ 8570103 H

Série: Les outils en communication orale

Fascicule 8

ACTIVITÉS D'OBSERVATION EN COMMUNICATION ORALE

Recherche et rédaction: SUZANNE TEASDALE

Série créée sous la responsabilité de: CLAIRE ASSELIN

ÉDITÉ PAR LE PPMF-UQAM (1982)

La publication de ce document et de toute la série a été rendue possible grâce à la contribution de la Direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Éducation du Québec qui supporte et facilite les activités de recherche du PPMF-UQAM.

Soulignons aussi d'une façon particulière la contribution de Louisette Emirkanian comme responsable du comité de lecture et d'analyse, d'Aline Boulanger à l'édition et la correction d'épreuves, de Jean Lefebvre et de Johanne Arcand pour la dactylographie, de Guy Levesque pour la conception graphique de la page couverture et de Pierre Chénier pour la coordination de la production.

Créée au cours de l'année 1979-1980 sous la responsabilité de Claire Asselin, professeure du département de Linguistique de l'UQAM, cette série vise à présenter une vue d'ensemble de la communication orale et des phénomènes du français parlé du Québec. S'inspirant du nouveau programme de français, tous les collaborateurs de cette série ont tenté de réunir ici toutes les informations permettant d'initier les enseignant(e)s du primaire aux caractéristiques de la communication orale. Autrefois présentée comme un cours sigle LIN 3030, cette série se présente maintenant comme un ensemble de documents autonomes que tout(e) enseignant(e) désireux(se) de se doter d'outils en communication orale, aurait intérêt à se procurer.

N.B. Cette série est distribuée par le Service de consultation et d'orientation du PPMF-UQAM. On peut se la procurer en téléphonant à (514) 282-3635 ou en écrivant à:

Université du Québec à Montréal
PPMF, Service de consultation et d'orientation
C.P. 8888, Succursale "A"
Montréal, Qué.
H3C 3P8

LES OUTILS EN COMMUNICATION ORALE

SOMMAIRE DE LA SÉRIE

1 Le nouveau programme de français et la communication orale

2 Les éléments de la communication

3 Introduction à la phonétique du français

4 La classification des sons du français

5 Les phénomènes phonétiques du français parlé du Québec

6 Lexique et sémantique

7 Les phénomènes syntaxiques du français parlé du Québec

8 Activités d'observation en communication orale

9 Activités pratiques en communication orale

TABLE DES MATIÈRES

ACTIVITÉS D'OBSERVATION EN COMMUNICATION ORALE

Avertissement..... 2

1- LA MOTIVATION. LES DISCOURS SIGNIFICATIFS..... 3

- Côté cour, côté classe..... 4
- Ma chambre..... 6
- Des enfants qui ne parlent pas, qui n'écoutent pas..... 9
- Parole sur parole..... 11

2- LA RÉTROACTION..... 12

- Votre feed-back, leur réaction..... 13

3- LES CIRCUITS DE LA COMMUNICATION ORALE..... 15

- Communication du troisième type..... 16
- Troisième année B..... 18
- Court-circuit..... 20

4- CODE ORAL/CODE ÉCRIT..... 23

- Tu prends ça, pis tu l'mets là... là..... 24
- Pourquoi c'est pas pareil?..... 25

5- LES CONDITIONS MATÉRIELLES DE LA COMMUNICATION ORALE..... 29

- Brasse-camarade..... 30
- Le club dans le club..... 32
- Entre nous..... 35

6- LA RELATION PÉDAGOGIQUE..... 37

- Communiquer entre adulte et enfant..... 38
- Miroir, dis-moi..... 40

AVERTISSEMENT

Les activités d'observation que nous vous proposons ont pour objectif de permettre une meilleure compréhension des caractéristiques de la communication orale en situant celle-ci dans un contexte familier, celui de votre classe. Certaines proposent des expériences à faire avec vos élèves, mais la plupart vous suggèrent d'observer et d'analyser ce qui se passe dans votre classe.

Chacune de ces activités peut être tentée dans un groupe d'adultes, par exemple, votre groupe du PPMF-UQAM: il s'agit, dans ce cas, de reproduire la situation de classe en assignant aux participants des rôles d'élèves ou d'enseignant(e)s. Chacune des activités peut être faite directement en classe.

La fiche de l'activité vous informe sur le thème qu'elle illustre et sur l'objectif spécifique de l'activité; la fiche vous donne aussi un "mode d'utilisation" sommaire et une description de l'activité. La fiche ne comprend pas d'incitation à l'analyse, à l'objectivation, à la mise en commun des impressions, suivant l'expérimentation. Cette partie de votre réflexion est laissée à votre gré: nous ne faisons qu'en souligner l'importance.

Notons enfin que ces activités ne se veulent pas d'abord des propositions didactiques (des exemples d'activités à faire faire aux élèves); ce sont d'abord des activités qui vous permettent à vous, maître en situation de perfectionnement, d'objectiver la communication orale à travers les manifestations de votre classe. Il ne faudra pas s'étonner du fait que, dans la réalisation des activités, les élèves ne se livrent pas eux-mêmes à l'objectivation. Cependant parmi les activités suggérées, certaines vous inspireront peut-être des applications didactiques mais ce n'est pas leur but premier.

LA MOTIVATION

LES DISCOURS SIGNIFICATIFS

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Titre: Côté cour, côté classe

Thème: La parole captive

Objectif: Prendre conscience des différences dans la motivation à communiquer des élèves

---

Il s'agit d'observer vos élèves, ou ceux d'autres classes dans deux situations de communication dont le contexte diffère et de dégager le(s) type(s) de discours utilisé(s) dans l'une et l'autre situation et les différences de "climat" engendrées par les deux contextes.

Les situations où vous observerez vos élèves:

1. dans votre classe, sur une période de 30 minutes
2. dans la cour de récréation, sur deux périodes.*

Ce que vous rechercherez, au niveau de la motivation à communiquer, pour chaque situation:

- des manifestations de prise de parole spontanée;
- des types d'intervention particulières: ex.: dans la cour un élève est le "chef" mais jamais dans la classe;
- des différences au niveau de la fréquence, du débit, du genre de langage;
- les thèmes (contenu) des discours;
- le nombre d'élèves silencieux;
- etc.

---

* Dans la situation 2, à cause du va-et-vient des élèves, il serait utile d'observer des enfants sans tenir compte de leur classe. Essayez simplement d'observer des enfants du même âge.

Avec une grille d'observation à double entrée, il vous sera plus facile de prendre des notes.

A la suite de ces observations, vous serez en mesure de bien percevoir les différences qu'une modification du contexte peut apporter au niveau de la motivation à la communication orale; faites, si vous le désirez, un bref rapport de votre travail.

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Titre: Ma chambre

Thème: L'à-propos des sujets traités en classe

Objectif: Prendre conscience du fait que la communication orale demandée en classe doit respecter l'environnement affectif des enfants

---

Lisez d'abord le court extrait du livre *Je suis comme une truie qui doute* (Doc. III-3), du pédagogue Claude Duneton.

A la suite de cette lecture, faites une liste en deux parties, des sujets que vous croyez pouvoir traiter sans causer de problèmes et des sujets plus délicats; pour ce faire, tenez compte des caractéristiques personnelles de vos élèves. Par exemple, où situeriez-vous ceux-ci dans votre liste:

- vous demandez à l'une de vos élèves, dont vous savez que la famille traverse des moments difficiles (alcoolisme, divorce) de raconter sa fin de semaine...
- un enfant obèse doit s'exprimer sur le thème "Ce que je préfère manger"...
- un enfant, expert en montage d'avions, doit faire un exposé sur ses méthodes...
- on demande à des élèves de niveau économique très différents, de raconter leurs vacances...

Essayez d'en imaginer d'autres.

LA PAROLE CAPTIVE

J'en ai vu comme ça des petits mômes, des fils de n'importe qui, blondinets pâles et pas méchants, tout attentifs, tout souriants les premiers jours, qui devenaient lointains, qui s'effaçaient au soleil d'automne... Vers la Toussaint ils ont des petites mines, ils s'étiolent sous le crachin. Ils se mettent à tripoter des billes, elles tombent parfois sur le plancher. Quand les travaux sérieux commencent, adieu la mer, adieu London, ils sont déjà ratatinés... Ils se sont pris la gueule aux branches, les premières gelées en plein coeur. -C'est comme les nèfles, ils sont bien mûrs pour la Noël!

Si par là-dessus le professeur de français est lui aussi un rusé personnage, un amateur de fin langage et de petites rédactions sucrées, il n'a pas fini d'en baver. Qu'il leur demande par exemple de décrire leur chambre à coucher: le petit gars va mesurer l'immensité de la tâche! C'est bien comme disent les mamans chez la boulangère:

- Ah c'est dur, vous savez!... Quand ils commencent d'attraper la sixième, ça devient dur!

Parce que la chambre en question, entre nous, il doit se l'inventer lui-même le plus souvent. Il doit au moins se la faire propre et coquette pour la circonstance, sans frère ni soeur bien entendu, avec du papier à grosses fleurs sur les murs. Il faut bien, on a sa fierté. Quand on est fils de mal-logé, on déballe pas sa misère en classe: les deux et trois dans un lit de fer qui se démanche la nuit si on se retourne trop brusquement. On n'en cause pas!
- Lorsque Jean-Paul était petit, il couchait dans un placard. Un placard à deux portes, sous le plafond, il lui fallait une échelle pour y grimper. C'était sa chambre et son lit. Il n'aurait jamais raconté ça!- Alors pour rédiger ses deux petites pages de description, vous vous rendez compte d'un travail! Si c'est un tel bordel chez lui qu'il sait même pas où il couche

le même, il lui faut en plus une sacrée imagination! Architecte il devient! Décorateur!... C'est pas toujours réussi forcément. Pour s'aider il trouve parfois des combines, il fait la description du livre d'anglais: la chambre de John, il se la repompe... Je n'invente rien, je l'ai vu.

Remarquez que la rédaction s'en ressent. C'est un peu cliché l'ensemble. Petites phrases banales, mal foutues... Le prof le lui reproche: "Manque de précision" -Pardi! "Améliorez votre style!"- litanie ordinaire des profs qui aiment les phrases ronflantes, les morceaux choisis vérolés de littérature française... Quelquefois c'est le contraire, le coquin y va un peu fort. Il se farcit des meubles en ébène, des dorures... On doute de rien quand on est petit. -Ça n'est pas l'idéal non plus. Le maître ricane, il fait des gorges chaudes devant tout le monde. Oh l'humiliation!... Avoir eu la fièvre, ce matin-là, l'appendicite!... N'être jamais venu! C'est arrivé un jour à Laurence. Elle n'avait pas dit qu'ils étaient sept dans la même pièce, de biais et en travers. Elle n'avait pas osé non plus parler des pots de chambre. C'est vrai d'ailleurs, ça regardait personne. Elle avait mis de l'acajou, brossé des dentelles en fantasme, des lourdes tentures pour faire bien, des tapis... La prof s'est gaussée d'elle. Elle a lu le texte devant toute la classe écroulée... Les copines qui savaient les choses -la turne, les robes données par charité- elles se tenaient les côtes... Un bon moment! Un morceau de haute culture!... Ah la sixième c'est un fameux trapèze vous savez, bonnes gens, pour les enfants des pauvres! Il faut en plus savoir doser ses mensonges.

- C'est dur!... Y a pas, c'est dur! - qu'ils disent les papas.

Les petits copains ont de bonnes notes. Ceux qui ont vraiment une chambrette, qui ont vivement tout décrit: le bibelot pas inventable, le coussin brodé par maman... Le souvenir rapporté des plages, la poupée, là, sur la commode... Le détail joli. Tout ce qui sent la quiétude d'une vraie chambre d'enfant. Ils ont des A, des B, des quinze... Ils ont gagné.

Extrait de Claude Duneton
Je suis comme une truie qui doute,
Seuil, Paris, 1976.
pp. 24-27.

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Titre: Des enfants qui ne parlent pas, qui n'écoutent pas

Thème: Les entraves à l'expression orale

Objectif: Avoir un tableau des raisons qui poussent certains enfants à refuser de communiquer oralement

---

Prenez deux ou trois jours pour observer le comportement des enfants qui communiquent le moins, oralement, dans votre classe. Essayez de déterminer les causes et de leur proposer des activités mieux adaptées à leurs besoins. Pour vous aider, dans cette observation, voici une liste ouverte de questions.

- Ces enfants refusent-ils régulièrement la communication? Occasionnellement? Dans quelles circonstances?
- S'agit-il toujours des mêmes enfants?
- Ont-ils des incapacités auditives? visuelles? de langage?
- Ont-ils des problèmes personnels plus préoccupants que leurs cours?
- Trouvent-ils les sujets ennuyeux? Qu'est-ce qui les intéresse?
- Ont-ils des amis dans la classe? En sont-ils rapprochés ou éloignés?
- Sont-ils très différents (plus vieux, petits, etc.) de la majorité des élèves?
- Préfèrent-ils, simplement, un autre mode de communication (dessin, gestuelle, mimiques, écriture, etc.)?
- Sont-ils particulièrement timides?
- Etc.

A la suite de ces observations, essayez de prévoir quelques activités que vous ferez faire à toute la classe mais que vous aurez conçues "sur mesure" pour un ou des enfants qui ont moins de motivation à s'exprimer ou à écouter l'oral.

Un fichier serait peut-être utile pour noter les intérêts de vos élèves et ainsi pouvoir donner à chacun des motivations "personnalisées".

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Titre: Parole sur parole

Thème: Les heures et les zones où la parole est réglementée ou libre

Objectif: Prendre conscience du fait que l'exercice naturel de la parole est réglementé de façon particulière en contexte scolaire

---

Dressez un schéma de votre école, (avec la cour). Coloriez en rouge: les espaces où vos élèves n'ont pas la permission de parler; en vert: les espaces où ils peuvent parler librement; en orange: les endroits où ils peuvent parler, mais en suivant des consignes.

Faites le dessin schématisé d'une horloge. En utilisant les couleurs rouge - vert - orange, indiquez les heures ou parties d'heures où la parole des enfants s'exerce de telle ou telle façon.

Faites ensuite le bilan des zones et des heures.

EXEMPLE:

LA RÉTROACTION

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Titre: Votre feedback, leur réaction

Thème: Le feedback donné par l'enseignante, ses implications pédagogiques

Objectif: Prendre conscience de l'importance pour une enseignante de donner des informations de rétroaction à ses élèves

---

En partant des manifestations courantes de feedback que vous dégagerez au tout début de cette situation, à partir d'une auto-observation, nous vous proposons de classer ces manifestations selon leur intention (objectif).

Dans une première étape, consacrez quelques jours à observer, de temps à autre, les manifestations de feedback que vous donnez à vos élèves.

Exemple:
- j'encourage toujours les efforts de mes élèves, même quand ils réussissent à moitié;
- je manifeste mon plaisir devant une discussion intéressante;
- je m'organise pour donner les corrections de devoirs, exercices, le plus rapidement possible;
- etc.

N'oubliez pas: il y a beaucoup d'éléments de feedback qui incombent à une enseignante. Quand vous aurez une liste d'une quinzaine de manifestations, nous vous suggérons d'en faire l'analyse en les classifiant.

Voici une liste de critères qui vous permettront de commencer votre classification; libre à vous d'en retrancher ou d'en ajouter.

- assurer une évaluation formative;
- augmenter la sécurité des élèves;
- manifester de la sympathie;
- gagner la confiance des élèves;
- instaurer un climat de classe respectueux;
- amener les élèves à communiquer;
- assurer une meilleure compréhension chez les élèves;
- manifester sa présence (colère, contentement, etc.);
- s'assurer que la communication fonctionne bien;
- essayer d'identifier les problèmes des élèves;
- etc.

A la suite de cette classification, posez-vous les questions suivantes:

- quelles réactions, chaque manifestation amène-t-elle chez mes élèves?
- la plupart des manifestations de feedback que vous donnez sont-elles de même nature?
- est-ce que vous croyez donner assez de feedback? trop? de façon incomplète?
- faites-vous des manifestations de feedback "par oreille" ou les préparez-vous?
- y a-t-il des informations que vous ne voulez pas donner à vos élèves? (sur vos réactions, vos sentiments, etc.)?

LES CIRCUITS DE LA COMMUNICATION ORALE

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Titre: Communication du troisième type

Thème: Les circuits des élèves

Objectif: Découvrir les éléments des circuits naturels de communication des élèves en vue d'une meilleure compréhension de leurs intérêts

---

Quand la communication essentielle, c'est-à-dire les échanges de base, est assurée, on peut analyser l'ensemble des circuits de communication des enfants.

En observant régulièrement les thèmes de conversation de vos élèves entre eux et avec vous, dressez une liste des sujets les plus populaires. Dans un deuxième temps, identifiez le plus précisément possible les personnes ou média qui mettent ces sujets dans la vie des enfants (livres, adultes - parents, autres enfants, télévision, etc...). Ne restez pas au niveau des matières proprement scolaires; par exemple, toute la question des extra-terrestres fascine les enfants, pourtant on en parle très peu à l'école.

Dans un troisième temps, identifiez le rôle des enfants (émetteur/récepteur/chercheur de nouvelles informations) dans la communication décrite. Le tableau ainsi obtenu vous renseignera sur l'étendue des préoccupations et intérêts de vos élèves et la proportion – ou disproportion – des rôles qu'ils jouent comme émetteurs et récepteurs.

A la page suivante, vous trouverez un tableau-type que vous pourriez utiliser pour noter vos observations.

TABLEAU-TYPE : CIRCUITS DE COMMUNICATION

Liste des thèmes et sujets populaires chez mes élèves	Personnes ou média qui présentent ces thèmes aux enfants	Rôle joué par mes élèves (actif ou passif, etc...)
Total par type de sujets: - ____ - ____ - ____ - ____ - ____	Total des personnes: ____ des média ____	Total du rôle actif: ____ passif: ____

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Titre: Troisième année B

Thème: L'élargissement des circuits des élèves

Objectif: Prendre conscience du contexte (circuit) particulier de communication que constitue le milieu scolaire

---

Demandez à vos élèves de se prêter à un jeu de "retour en arrière" et de jouer leur première journée d'école, en première année. Préparez le jeu de façon à pouvoir l'observer, pendant sa réalisation, et de prendre des notes sans trop avoir à intervenir. A la suite du jeu, demandez à quelques élèves de verbaliser leurs propres souvenirs. Le jeu et les exposés vous fourniront les informations pour cette situation d'observation et de réflexion.

A la suite du jeu, vous reprenez vos notes et dégagez les principales caractéristiques du contexte scolaire, en ce qui a trait à la communication orale.

Voici quelques pistes à expliciter (voir tableau sur l'autre page).

Pour vous aider dans votre élaboration du tableau scolaire, demandez à quelques élèves de jouer cette autre situation: un des deux élèves étant en maternelle fait faire, par l'autre qui est en troisième année B, la description de ce qu'est l'école. La vérité sort de la bouche des enfants...

Avant l'école	À l'école	
		. À qui parle l'enfant? . qui lui parle? . qu'est-ce qu'on lui dit? . qu'est-ce qu'il* dit? . quand parle-t-il? . a-t-il à lever la main?
		. comment parle-t-il?
		. pourquoi parle-t-il?
		. où, dans l'endroit physique où il se trouve, a-t-il le droit de parler?
		. À quels étrangers s'adresse-t-il?
		. est-ce qu'on lui donne des notes sur le bien parler?
		. est-ce qu'il doit faire des exposés
		. etc.

* Pour chaque "il", on sous-entend une "elle".

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Titre: Court-circuit

Thème: La saturation du récepteur

Objectif: Trouver le temps moyen d'attention (réceptivité) de vos élèves à un discours oral

---

Quand, pour une raison ou pour une autre, un discours comporte, pour le récepteur, une surabondance d'information, il se produit un décrochage, un court-circuit.

Cette situation d'observation vous amène à observer le temps d'attention (réceptivité) de vos élèves à travers les attitudes qui vous permettent de reconnaître "qu'ils n'écoutent plus".

Vous pouvez minuter discrètement ce temps-limite, pendant quelques jours dans des situations de communication variées:

- vous lisez un conte;
- les enfants font des exposés devant le groupe;
- les enfants écoutent de la musique;
- vous expliquez un problème de mathématiques;
- les enfants, avant de partir, discutent entre eux;
- etc.

Notez vos impressions.

GRILLE D'OBSERVATION : RÉCEPTIVITÉ

Situation de communication (avec jour et heure)	Durée de réceptivité *	Qu'est-ce qu'il faut modifier pour garder l'attention?	Attitudes des enfants qui permettent de déceler la perte de réceptivité

* basée sur les trois premiers élèves qui décrochent.

Cette série d'observations vous permettra de dégager les circonstances où la réceptivité diminue et les signaux émis par les récepteurs pour vous en informer, de même qu'une certaine idée du temps moyen d'attention (rien de scientifique, cependant).

Disons en guise d'encouragement à la découverte de moyens de relance de la réceptivité qu'une émission de télévision comme Sésame ou La femme bionique a une durée d'une heure.

CODE ORAL / CODE ÉCRIT

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Titre: Tu prends ça, pis tu l'mets là ..., là ...

Thème: Code oral / code écrit

Objectif: Prendre conscience de la présence de signaux non verbaux et de leur importance dans la communication orale

---

Pour cette situation d'observation, vous devrez faire jouer vos élèves à un jeu de téléphone.

Le jeu:
- les élèves, par couple, se parlent supposément au téléphone; ils ne doivent pas se voir (dos à dos ...);
- l'un(e) des deux doit expliquer à l'autre la façon d'effectuer une action mécanique: comment s'y prendre pour enfiler une aiguille, clouer un clou, coudre un bouton, ouvrir une boîte de lait, fermer et rouvrir un cadenas, etc., (à vous de choisir selon l'âge de vos élèves, leurs habiletés, etc.);
- celui ou celle qui écoute peut intervenir pour demander des éclaircissements*;
- le reste des modalités est laissé à votre responsabilité.

Votre rôle:
- une fois le jeu bien engagé, observez les gestes, mimiques, soupirs, silences, intonations des enfants; malgré le fait que la situation "téléphone" rend inutile le recours aux gestes, notez à quel point ceux-ci font partie de l'expression orale. Tentez de découvrir ce qui remplacerait ces gestes (et silences, mimiques, etc.) quand on utilise le code écrit.

---

* Vous pouvez utiliser la situation comme activité pédagogique, en faisant faire une objectivation. Pour l'instant, nous nous en tiendrons à l'observation que vous faites vous-mêmes.

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Pourquoi c'est pas pareil?

Amorce

Personne ne penserait à blâmer l'enseignante (ant) qui se soucierait d'amener ses élèves à ne pas écrire comme ils parlent. Curieusement, par ailleurs, certaines (ains) sont tentées (és) de se référer au code écrit quand il s'agit d'expression orale; d'autres se réjouissent quand leurs élèves se rapprochent du code écrit en parlant.

Faut-il distinguer l'oral de l'écrit?

Pistes

1. Vous êtes-vous déjà attardée (é) à la langue parlée pour elle-même, c'est-à-dire sans référence au code écrit?

2. Comment percevez-vous la langue orale?

   . La langue orale est-elle différente de la langue écrite?

   . La langue orale est-elle aussi structurée que la langue écrite?

   . Etc.

   Vos élèves, eux, comment la perçoivent-ils?

3. Selon vous, est-il facile d'admettre ou de reconnaître des différences qui existent entre la langue parlée et la langue écrite?

   Cette différenciation a-t-elle des répercussions dans votre pratique quotidienne?

4. Vos élèves sont-ils convaincus qu'ils n'ont pas à parler de la même manière qu'ils écrivent? Et vous?

5. Vos élèves, à l'intérieur des situations de communication créées en classe, se sentent-ils coupables quand leur manière de parler s'écarte de façon évidente du code écrit? Et vous, comment réagissez-vous?

6. Y a-t-il des enseignantes (ants) qui croient lire du mauvais français écrit lorsqu'elles (ils) écoutent parler leurs élèves?

7. Les jugements que vous portez sur la langue écrite de vos élèves sont-ils plus positifs que ceux que vous portez sur leur langue parlée?

   Les critères sur lesquels vous vous basez sont-ils d'ordre:

   . esthétique?

   . moral?

   . normatif?

   . etc.

8. La maîtrise du code oral est-elle préalable à la maîtrise du code écrit?

9. Etant donné que la langue orale évolue beaucoup plus rapidement que la langue écrite, considérez-vous que l'on devrait aborder différemment la langue parlée des élèves?

10. Considérez-vous que la langue orale devrait être codifiée de la même manière que la langue écrite? Pourquoi?

11. Que penseriez-vous d'une enseignante (ant) qui accepterait que ses élèves rédigent – et mémorisent – une intervention orale qu'ils ont à préparer?

12. Vous trouvez normal que vos élèves pratiquent la subordination quand ils écrivent. Quand ils parlent, trouvez-vous tout aussi normal qu'ils pratiquent la juxtaposition?

13. Vous arrive-t-il, à l'intérieur d'une situation de communication créée, de demander à vos élèves de s'exprimer en phrases complètes? Pourquoi?

14. Quelles pourraient être les conséquences, dans l'enseignement d'une langue maternelle, de ne pas reconnaître les particularités de la langue orale des élèves?

    . condamner certaines formes de langue orale courante sous prétexte qu'elles s'écartent de la langue écrite?

    . amener les élèves à croire qu'ils parlent mal?

    . poser des exigences insurmontables en situation de communication?

    . poursuivre des objectifs d'enseignement inappropriés?

    . douter de sa compétence d'enseignante (ant) parce que les élèves n'utilisent pas les structures de l'écrit quand ils parlent?

    . etc.

15. Dans votre enseignement, accordez-vous plus d'importance à la maîtrise de la langue parlée de vos élèves qu'à la maîtrise du code écrit? Pourquoi?

    . parce que l'on parle plus souvent que l'on écrit?

    . parce que l'on apprend plus en écoutant qu'en lisant?

    . parce que les situations de communication qui nécessitent l'oral sont plus nombreuses et plus fréquentes que celles qui nécessitent l'écrit?

    . parce que le nombre d'heures que l'on passe à écouter la radio et la télévision est plus élevé que celui que l'on passe à lire?

    . etc.

16. Y aurait-il moins d'allégés et d'enrichis si la langue orale de ces élèves était évaluée à partir de critères autres que ceux qui sont utilisés pour l'évaluation de leur langue écrite?

17. Etc.

Réalisations

1. Revenez sur l'évaluation de quelques activités orales que vous faites en classe. Faites l'analyse critique des objectifs poursuivis, des critères utilisés et des types d'activités exploitées, en tenant compte des particularités de la langue orale. Vous pouvez amorcer cette critique avec vos élèves.

2. Dressez la liste des avantages – pour l'enseignante (ant) et pour l'élève – qui résultent du fait de distinguer la langue orale de la langue écrite.

3. Enumérez les principales différences qui existent entre l'enseignement de la communication orale et l'enseignement de la langue écrite, à partir des éléments suivants:

   . (activités) formes, réalisations, présentations, exploitations;

   . interventions;

   . attitudes;

   . évaluation;

   . etc.

4. Etc.

LES CONDITIONS MATÉRIELLES DE LA COMMUNICATION ORALE

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Titre: Brasse-camarade

Thème: L'aménagement physique de la classe et la communication

Objectif: Prendre conscience du fait que la disposition physique des élèves dans la classe influence les réseaux de communication

---

Ceci n'est pas, à proprement parler, une activité d'observation comme les autres. D'une part, elle vous demande de jouer vous-même avec un plan de votre classe, d'autre part, de visiter les autres classes de votre école.

Il s'agit de voir si la position des pupitres, tables ou chaises favorise tel ou tel type de communication orale:

- Pour ce faire, dessinez le plan de votre classe; pour chaque élève, prévoyez un rond de couleur (pastille, etc.), pour chaque pupitre un carré de papier, pour chaque chaise un carré plus petit, pour vous, un rond plus gros. Quand vous aurez tout votre matériel, disposez-le de façon à former la disposition de votre classe. Puis, à l'aide des indications suivantes, modifiez ce plan pour actualiser différents objectifs, en déplaçant les pièces.

- Je place ma classe:

  1. afin de favoriser les communications entre les élèves;
  2. entre les groupes d'élèves;
  3. entre les élèves et moi;
  4. entre les groupes d'élèves et moi;

5. afin que tous les élèves voient le tableau, le téléviseur, l'écran de projection, etc.;
6. afin que tous les élèves entendent le magnétophone;
7. afin que certains élèves qui ont des déficiences auditives, visuelles, motrices, soient le moins désavantagés possible;
8. autres.

Afin d'obtenir un plus vaste éventail d'aménagements de classe, faites le projet de visiter toutes les classes de votre école et de discuter avec le titulaire, des avantages de ces aménagements, de leur caractère permanent ou temporaire, etc.

Si vous le désirez, vous pouvez, à quelques occasions particulières, modifier réellement la disposition dans votre classe et analyser les modifications sur la communication qu'elles amènent.

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Titre: Le club dans le club

Thème: Les interlocuteurs privilégiés

Objectif: Prendre conscience du fait que chaque classe comporte un petit nombre d'élèves privilégiés à qui on accorde plus souvent la parole et prendre conscience du principe d'animation qu'est l'égalité des droits.

Toute personne dont la tâche est d'animer professionnellement des groupes de travail ou de formation doit respecter les règles de l'animation; parmi ces règles, celle qui consiste à s'assurer que chaque participant bénéficie des mêmes avantages est identifiée comme étant la règle de "l'égalité de droit entre les participants". Une égalité de droit ne peut s'imposer par elle-même; il faut y voir.

Afin de mieux actualiser cette règle, nous vous suggérons l'observation discrète, pendant trois ou quatre jours, des élèves de votre classe. Posez-vous les questions suivantes:

- est-ce que tous les élèves s'expriment oralement au moins une fois l'heure?
- quels élèves s'expriment le plus souvent? et à quel rythme?
- quels élèves s'expriment le moins souvent? et à quel rythme?
- dans quelles circonstances donnez-vous la parole?
- dans quelles circonstances donnez-vous la parole à des élèves particuliers?
- donnez-vous (et respectez-vous) la parole à ceux qui ont de la facilité à s'exprimer? Si oui, ou si non, pourquoi?
- parlez-vous plus souvent (ou longtemps) que vos élèves?
- quels élèves trouvez-vous les plus intéressants? leur accordez-vous souvent la parole?

- quelles sont les réactions des autres?

- autres.

Faites un tableau qui tient compte des prises de parole, par l'élève, par matière. Comme il est difficile d'enseigner et d'observer à la fois, nous vous rappelons que cette enquête ne se veut pas scientifique. Voici un exemple de tableau.

TABLEAU D'OBSERVATION : ÉGALITÉ DE DROIT

(nombre de fois où j'accorde la parole ou où il (elle) prend la parole)

Nom de l'élève	Français	Maths	Sciences	Morale	Arts plastiques
	Total:	Total:	Total:	Total:	Total:

Voyez s'il y a lieu, comment modifier cet état de choses pour mieux appliquer le principe de l'égalité des droits.

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Titre: Entre nous

Thème: Les relations entre enfants

Objectif: Prendre conscience de la réalité des relations entre les enfants d'une même classe et s'en servir pour des situations plus naturelles de communication orale

---

Afin d'obtenir le portrait des relations qui ont lieu entre les enfants de votre classe, nous vous suggérons l'activité de classification suivante. Sur des languettes de carton, inscrivez le nom de chaque élève. Regroupez les cartons en tenant compte des différents critères. A chaque regroupement, notez les résultats.

Voici quelques critères de regroupement:

- élèves de la même équipe;
- élèves amis;
- élèves copains;
- élèves ennemis;
- élèves qui ont des relations maître - élève entre eux;
- élèves qui ont des relations protecteur - protégé;
- élèves qui se parlent souvent,rarement, pas du tout;
- élèves qui voyagent ensemble;
- élèves qui ont des activités extra-scolaires ensemble;
- élèves du même sexe, partageant des activités typiques (joueurs de hockey, joueuses de ballon-chasseur, etc.);

- élèves de sexes différents partageant des activités (arroseurs de plantes, responsables d'un journal, etc.);
- autres.

Les manipulations du carton vous faciliteront la tâche et le fait de noter les noms sous différentes rubriques vous permettront de tenir compte de façon explicite de ces caractéristiques naturelles de communication de vos élèves.

LA RELATION PÉDAGOGIQUE

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Titre: Communiquer entre adulte et enfant

Thème: Les caractéristiques de la communication entre adulte et enfant

Objectif: Dégager d'une situation réelle de communication entre un adulte et un enfant, les responsabiblités de l'un et de l'autre dans la réussite de la communication (orale)

Il y a beaucoup de différences dans le travail que fait un adulte ou un enfant dans une communication orale; il y a cependant peu de textes sur le sujet. Nous savons cependant que l'enfant, à un certain âge, est plus centré sur lui-même, que l'adulte est, pour certains enfants, un personnage ambigu, plein d'autorité, plus fort, dont ils se sentent dépendants sans trop le vouloir. D'autre part, les adultes ont atteint une certaine habitude de la communication, ils maîtrisent l'ensemble des circuits (voir Bibeau, La didactique du français, principes et applications); les adultes qui sont par surcroît enseignants, ont acquis l'habitude de l'autorité, du contrôle; ils connaissent les enfants et, le plus souvent ont pour eux un sentiment maternel et protecteur; ce sont eux, cependant qui donnent les points, jugent les comportements, donnent la parole ou la refusent.

Nous vous proposons deux situations d'observation de communication entre adulte et enfants: 1. votre propre situation d'enseignante avec votre classe;

2. une situation que vous créerez en demandant à un adulte de venir rencontrer vos élèves.

1. Dans la situation 1, donnez votre place à l'un(e) de vos élèves et jouez vous-même le rôle d'un élève, pendant une dizaine de minutes. Quand vous voulez parler, levez la main et attendez que le "maître" vous donne la permission de vous exprimer.

Permettez-vous de "partir dans la lune" pour vous faire ramener à la réalité. Pour faciliter ce jeu, il vaudrait mieux que la majorité des élèves joue un rôle d'observateurs et que le petit professeur n'ait à donner sa classe (que vous l'aiderez à préparer à l'avance) qu'à quatre ou cinq élèves.

2. L'autre situation vous permettra de jouer davantage le rôle d'observateur; tenez compte du schéma de la communication, des attitudes, des difficultés. Essayez de voir à quel point et en quoi les enfants, comme l'adulte, modifient leur comportement par rapport à une situation de communication adulte - adulte ou enfant - enfant.

Voici, par exemple, quelques pistes d'observation:

- langage utilisé, gestes, débit
- qui prend l'initiative de commencer à parler, de relancer la communication, de l'arrêter?
- comment, respectivement, l'adulte et les enfants, écoutent-ils?
- qui apporte de l'uniformisation? de l'expression? de l'incitation? etc.
- qui fait des jugements de valeur linguistiques?
- quelles sont les caractéristiques physiques de cette conversation: qui parle fort ou doux ou en même temps, qui est assis ou se promène, qui a l'usage d'un aide à la communication (tableau, illustration)?
- qui pose les questions? qui y répond? quel genre de questions (ouvertes, fermées)?
- etc.

Voilà. Tirez vos conclusions et, si vous le voulez, rédigez un court texte pour rendre compte à votre groupe de ces observations.

ACTIVITÉ D'OBSERVATION

Titre: Miroir, dis-moi...

Thème: Les enfants de votre classe vous donnent-ils du feedback?

Objectif: Prendre conscience des indices verbaux et non verbaux donnés par vos élèves dans une situation où vous êtes émetteurs et eux sont récepteurs

---

Dans une autre situation d'observation, vous aurez l'occasion de vous interroger sur votre propre habileté à recevoir et à stimuler le feedback. Pour le moment, nous vous demandons d'observer vos élèves quand vous êtes émetteur et de dresser la liste des comportements verbaux ou non verbaux, des absences d'indices, des raisons de donner ou non du feedback qu'auraient vos élèves.

Choisissez un moment où vous êtes en situation de donner des explications ou des consignes. Comment les élèves vous font-ils comprendre leurs réactions? Le font-ils? Pourquoi? Devez-vous leur demander d'en donner?

La grille d'observation que nous vous proposons vous aidera à y voir clair, à dresser le portrait du genre de rétroaction qui a lieu dans votre classe.

Signes et abréviations

Présence de feedback positif ("je comprends"):
Présence de feedback négatif ("je ne comprends pas"):
Absence de feedback:
Signaux non verbaux: dans la lune
mimiques
gestes, déplacements
Signes verbaux: questions
exclamations
demande de parole

Demande de feedback: question
gestes - silences, etc.

F?
??

GRILLE POUR L'OBSERVATION D'UNE SITUATION DE FEEDBACK			
Situation (description des étapes)	Demande de feedback	Signaux donnés par élèves	Raisons présumées de donner ou pas, de demander ou pas de feedback

Comme il est difficile d'observer et d'émettre en même temps, vous pouvez remplir la grille à la suite de l'activité ou encore demander à une collègue de vous observer, vous et vos élèves, et de discuter ensuite avec vous de la question.

ACTIVITÉS PRATIQUES EN COMMUNICATION ORALE

Les outils en communication orale

Fascicule 9

Claire Asselin

Université du Québec à Montréal

prf

EDUQ 8570103 1

Série: Les outils en communication orale

Fascicule 9

ACTIVITÉS PRATIQUES EN COMMUNICATION ORALE

Ces activités sont tirées du PMF 125 de: PERMAFRA

Série créée sous la responsabilité de: CLAIRE ASSELIN

ÉDITÉ PAR LE PPMF-UQAM (1982)

La publication de ce document et de toute la série a été rendue possible grâce à la contribution de la Direction générale de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Éducation du Québec qui supporte et facilite les activités de recherche du PPMF-UQAM.

Soulignons aussi d'une façon particulière la contribution de Louisette Emirkanian comme responsable du comité de lecture et d'analyse, d'Aline Boulanger à l'édition et la correction d'épreuves, de Jean Lefebvre et de Johanne Arcand pour la dactylographie, de Guy Levesque pour la conception graphique de la page couverture et de Pierre Chénier pour la coordination de la production.

Créée au cours de l'année 1979-1980 sous la responsabilité de Claire Asselin, professeure du département de Linguistique de l'UQAM, cette série vise à présenter une vue d'ensemble de la communication orale et des phénomènes du français parlé du Québec. S'inspirant du nouveau programme de français, tous les collaborateurs de cette série ont tenté de réunir ici toutes les informations permettant d'initier les enseignant(e)s du primaire aux caractéristiques de la communication orale. Autrefois présentée comme un cours sigle LIN 3030, cette série se présente maintenant comme un ensemble de documents autonomes que tout(e) enseignant(e) désireux(se) de se doter d'outils en communication orale, aurait intérêt à se procurer.

N.B. Cette série est distribuée par le Service de consultation et d'orientation du PPMF-UQAM. On peut se la procurer en téléphonant à (514) 282-3635 ou en écrivant à:

Université du Québec à Montréal
PPMF, Service de consultation et d'orientation
C.P. 8888, Succursale "A"
Montréal, Qué.
H3C 3P8

LES OUTILS EN COMMUNICATION ORALE

SOMMAIRE DE LA SÉRIE

1 Le nouveau programme de français et la communication orale

2 Les éléments de la communication

3 Introduction à la phonétique du français

4 La classification des sons du français

5 Les phénomènes phonétiques du français parlé du Québec

6 Lexique et sémantique

7 Les phénomènes syntaxiques du français parlé du Québec

8 Activités d'observation en communication orale

9 Activités pratiques en communication orale

TABLE DES MATIÈRES

ACTIVITÉS PRATIQUES EN COMMUNICATION ORALE

Avertissement..... 2

LA MOTIVATION. LES DISCOURS SIGNIFICATIFS..... 3

- Muet comme une carpe..... 4
- Et en classe?..... 8

LES ATTITUDES..... 12

- C'est donc d'valeur!..... 13

LES CONDITIONS MATÉRIELLES DE LA COMMUNICATION ORALE..... 15

- Entre quatre murs..... 16
- "Dé-rôlez"vous..... 18

LA RELATION PÉDAGOGIQUE..... 23

- Ecoute, voir!..... 24

AVERTISSEMENT

Ces activités pratiques en communication orale sont une reprise des "activités d'apprentissage" contenues dans le dossier "Divergence 1" de Permafra (Télé-université). Nous empruntons ici à Permafra, la description qui est faite de ces activités.

> *"... les activités d'apprentissage ont été bâties sur un même modèle: amorce, pistes ouvertes, réalisations ouvertes.*
>
> *L'amorce présente généralement le point de vue particulier sous lequel on envisage le thème (...). Elle peut prendre plusieurs formes: un problème à résoudre, une situation vécue ou fictive, l'énoncé d'un jugement ou d'un principe. ... L'amorce a pour fonction de susciter un intérêt, de déclencher une réflexion.*
>
> *Cette réflexion peut être alimentée par les pistes ouvertes. Ces pistes - questions ou hypothèses - n'ont d'importance que dans la mesure où vous leur en accordez. Il ne s'agit pas d'un questionnaire ni d'un test pour contrôler vos connaissances mais de "pistes" pouvant vous aider à cheminer d'une façon autonome. Vous pouvez donc en trier quelques-unes qui vous semblent plus pertinentes et les utiliser comme support à votre réflexion.*
>
> *Cette réflexion aboutit à une série de réalisations ouvertes (...). Vous êtes libre de choisir celle qui vous convient davantage; vous pouvez même les transformer complètement; ou vous en concevez une qui répond davantage à vos besoins."* (Guide de l'apprenant, Divergence 1, Permafra, pp. 4-5).

LA MOTIVATION

LES DISCOURS SIGNIFICATIFS

ACTIVITÉS PRATIQUES

Muet comme une carpe

Amorce

Pistes

1. Les enfants qui parlent souvent en classe connaissent-ils bien leurs camarades qui ne parlent pas ou parlent peu? Et vous? Pourquoi?

2. Vous êtes-vous déjà trouvée (é), avec d'autres gens, dans une situation où personne ne parlait? Pourquoi les gens et vous-même vous taisiez-vous?

3. Dans quelle mesure croyez-vous que les réticences qu'une (un) enseignante (ant) éprouve à l'égard des situations naturelles de communication peuvent compromettre l'émergence de la parole des élèves?

4. Dans votre classe, que font les élèves qui parlent peu ou pas du tout pendant que leurs camarades parlent et dialoguent?

5. L'école forme des silencieux.

6. En quoi les situations socio-affectives qui existent entre les élèves de votre classe, entre les élèves et vous, ont-elles des incidences sur les réticences de certains enfants à la parole?

7. Vos élèves sentent-ils que vous acceptez leur manière habituelle de parler, c'est-à-dire la variété de langue qu'ils utilisent spontanément? Pourquoi?

8. Les enfants qui ne parlent pas sont convaincus de n'avoir rien à apprendre aux autres.

9. Certains enfants dans votre classe éprouvent des réticences à communiquer, même en situation naturelle, parce qu'ils:

   . sont gênés;

   . aiment mieux ne pas parler;

   . préfèrent apprendre et travailler;

   . n'aiment pas l'école;

. ne sont pas intéressés par les sujets de conversation;

. n'ont pas l'habitude de parler;

. ne se sentent pas acceptés par le groupe;

. n'aiment pas l'effort;

. sont tranquilles;

. ne vous aiment pas;

. préfèrent écouter;

. ont des difficultés scolaires;

. sont distraits;

. ont des difficultés à parler;

. etc.

10. De façon générale, comment percevez-vous les enfants qui ne parlent pas ou parlent peu en classe?

11. Comment peut-on réagir dans une situation de groupe quand personne ne parle?

12. Jusqu'à quel point éprouvez-vous du plaisir et de l'intérêt à entrer en communication avec vos élèves?

13. Les élèves aiment-ils parler entre eux en dehors d'un contexte de travail exigé? Pourquoi?

14. Lorsque les élèves s'expriment en classe, qui regardent-ils?

Réalisations

1. Faites une recherche sur les diverses causes qui peuvent être à l'origine des réticences de certains élèves face à la parole, en situation naturelle de communication.

2. Relevez quelques situations naturelles de communication qui se sont produites dans votre classe et dans lesquelles vos élèves ne sont pas particulièrement impliqués.

Dégagez une série de facteurs, d'éléments qui peuvent expliquer cette résistance des élèves à participer.

3. Organisez quelques rencontres personnelles avec des élèves qui ne parlent pas ou parlent peu dans votre classe, afin de connaître leurs besoins, leurs intérêts et leurs préoccupations.

   A partir de leurs commentaires, concevez une série de moyens aptes à transformer votre classe en un milieu de vie stimulant et diversifié.

4. Vérifiez à l'aide d'un sondage ou d'un débat les réticences de vos élèves face à la parole.

5. Analysez les facteurs de réussite d'une activité d'expression orale, à partir d'une expérience positive que vous avez vécue avec vos élèves.

6. Organisez un atelier avec vos collègues ou d'autres apprenants sur les réticences face à la parole: les vôtres et celles de vos élèves.

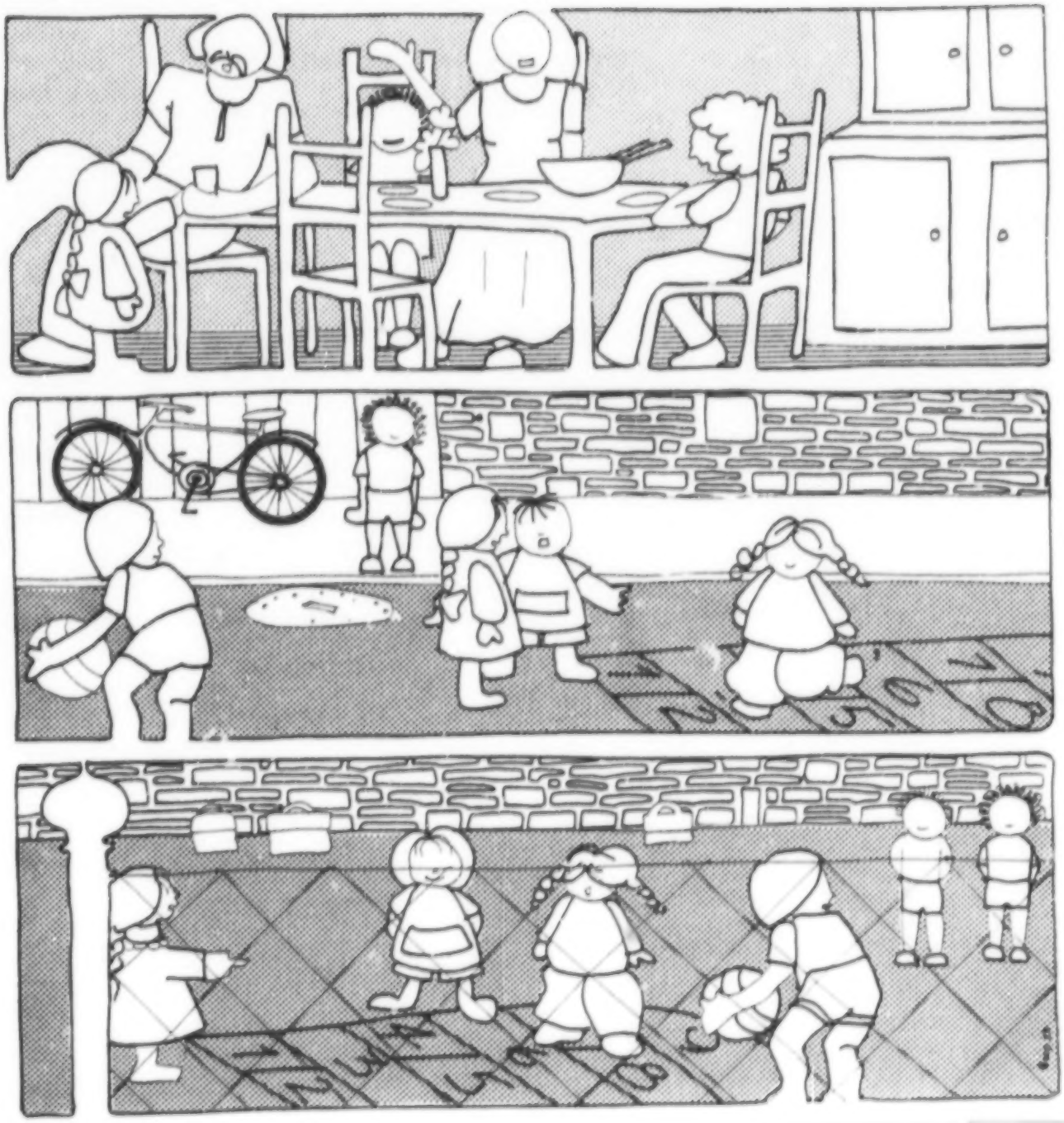
7. Concevez diverses activités susceptibles de permettre à vos élèves de se connaître davantage les uns les autres et de créer chez eux des rapports socio-affectifs authentiques.

Extrait de PMF 125
Les situations naturelles
de communication à l'élémentaire
Concepteurs pédagogiques: Yvon Bellemare
Liliane Goulet
Jacques Laurendeau
Louise Tremblay

ACTIVITÉS PRATIQUES

Et en classe?

Amorce



Pistes

1. En classe, les élèves aiment-ils parler entre eux en dehors d'un contexte de travail exigé?

2. Lorsque les élèves s'expriment, qui regardent-ils?

3. En situation naturelle de communication, est-ce que, dans votre classe, les élèves ont le choix de se déplacer, compte tenu:

   . de l'interaction des participants?

   . de l'évolution de la situation?

   . de l'intérêt suscité?

4. Quelles sont les sources d'interférence dans les situations naturelles de communicatior?

5. Comment tenez-vous compte des enfants à qui vous parlez dans la formulation de vos messages?

6. Les situations naturelles de communication, c'est l'affaire de la famille, de la rue, de la récréation, et non de la classe.

7. Pourquoi les enfants communiquent-ils?

8. A son entrée à l'école, l'enfant sait-il communiquer:

   . des aspirations?

   . des émotions?

   . des sensations?

   . des inquiétudes?

   . des idées?

   . des sentiments?

. des frustations?

. etc.

9. Existe-t-il des différences entre communiquer à l'intérieur d'une situation naturelle et communiquer à l'intérieur d'une activité créée?

10. Selon vous, à quelles conditions une situation de communication peut-elle être perçue comme naturelle par vos élèves?

11. Les situations naturelles de communication qui surgissent habituellement au moment où vous vous y attendez le moins sont-elles:

. l'objet d'un point d'ordre?

. la manifestation d'un intérêt, d'un besoin, d'une préoccupation de la part de vos élèves?

. valorisées?

. une raison suffisante pour que certains enfants se regroupent en aparté?

. reportées à un autre moment?

. considérées comme étant hors sujet?

. exploitées?

. à l'occasion, prolongées en projet?

. etc.

Compte tenu de votre gestion dans la classe, placez-les dans un ordre de priorité.

12. Est-il préférable d'exploiter des situations naturelles de communication qui surgissent en classe avant de créer d'autres situations de communication?

13. Si la communication orale authentique se caractérise, entre autres choses, par la présence physique des locuteurs, la réciprocité des partenaires et la priorité du canal oral, pensez-vous qu'elle est possible et souhaitable dans votre classe? Pourquoi?

14. Etc.

Réalisations

1. Relevez les composantes de situations naturelles de communication que vous avez déjà vécues avec des enfants:

   . qui parle? (le locuteur)

   . à qui parlez-vous? (le récepteur)

   . qu'est-ce que vous dites? (le message: sens apparent)

   . que voulez-vous dire? (le message: sens réel)

   . comment le dites-vous? (la nature du message: verbal ou non verbal)

   . quelle langue parlez-vous? (le code)

   . quelle variété de cette langue employez-vous? (la nature du code)

   . etc.

2. Dressez la liste des raisons pour lesquelles vous exploitez ou n'exploitez pas les situations naturelles de communication en classe.

   Faites-en l'analyse critique, et compte tenu de cette analyse, dégagez les aspects qui pourraient améliorer le processus de communication orale.

3. Concevez diverses façons d'exploiter les situations naturelles de communication qui surgissent en classe de manière à permettre au plus grand nombre d'élèves d'y participer.

4. Faites une recherche afin de distinguer une situation naturelle de communication d'une situation artificielle de communication.

5. Réalisez un vidéo qui mettrait en scène des enfants en train de communiquer lors de situations naturelles de communication et lors de situations que vous aurez créées. Au moment du visionnement, tentez de déterminer avec les enfants les facteurs qui influencent l'efficacité de la communication.

Extrait de PMF 125
Les situations naturelles
de communication à l'élémentaire
Concepteurs pédagogiques: Yvon Bellemare
Liliane Goulet
Jacques Laurendeau
Louise Tremblay

LES ATTITUDES

ACTIVITÉS PRATIQUES

C'est donc d'valeur!

Amorce

"A l'intérieur de la communauté, des évaluations sont portées en terme de qualité sur différentes variétés de langue et l'on remarque que plus les membres d'un groupe font partie d'une classe sociale qui a du prestige, plus la langue parlée par ses membres est perçue comme étant une langue de qualité."

(Jacques Laurendeau, *Le français standard*)

Pistes

1. Avez-vous déjà vécu des situations où vous perceviez que les autres posaient des jugements de valeur sur votre langue parlée? Quelles furent vos réactions?

2. Existe-t-il une différence entre élargir le champ de communication d'un élève et le déposséder de sa variété linguistique?

3. Les jugements de valeur que l'école porte sur la variété linguistique des élèves les inhibent et créent un blocage quant à la maîtrise éventuelle d'autres variétés linguistiques.

4. Quelle que soit la variété linguistique qu'utilise l'élève, il mérite le respect de ses maîtres.

5. Juger la langue orale d'un individu, est-ce la même chose que juger la personne même de cet individu?

6. Les jugements de valeur portés sur la langue orale d'un élève ont-ils des incidences sur sa motivation et son aptitude à communiquer oralement?

7. Quelles sont les causes qui expliquent que tel élève utilise telle variété linguistique?

8. Un élève peut-il développer la conviction qu'on accorde de l'importance à sa parole quand il sait qu'on porte des jugements de valeur sur la façon dont il parle?

9. Vous utilisez la variété linguistique qui correspond à vos besoins de communication. Et vos élèves?

Réalisation

1. Profitez d'une journée pédagogique pour analyser avec vos collègues les conséquences que peuvent entraîner les jugements de valeur relatifs à la langue parlée des élèves,

   . sur leur personnalité;

   . sur leur motivation;

   . sur leur compétence à communiquer;

   . sur leur apprentissage;

   . etc.

2. Demandez à vos élèves de vous raconter des situations où ils se sont sentis humiliés suite à des jugements de valeur qu'on avait portés sur leur langue parlée.

3. Organisez une table ronde avec vos collègues où vous vous interrogerez sur les causes qui motivent l'école à transmettre telle variété linguistique: causes d'ordre pédagogique, politique, social, économique, culturel.

4. Existe-t-il des variétés linguistiques dignes et des variétés linguistiques indignes? Quels sont vos critères de classification?

5. Lisez *La télévision et les valeurs dans le projet éducatif*, Réginald Grégoire, Conseil Supérieur de l'éducation, Service général des communications du Ministère de l'Education, 1978.

Extrait de PMF 125
L'observation de la langue orale
Concepteurs pédagogiques: Yvon Bellemare
Liliane Goulet
Jacques Laurendeau

LES CONDITIONS MATÉRIELLES DE LA COMMUNICATION ORALE

ACTIVITÉS PRATIQUES

Entre quatre murs

Amorce

Chaque enseignant décide d'un aménagement de classe qui favorise la communication entre ses élèves et entre lui et ses élèves. Faites une mise en commun des projets et par la discussion, faites ressortir les facteurs de l'aménagement qui influencent la communication en classe.

Pistes

1. Vos élèves participent-ils à la conception et à l'élaboration de l'aménagement de leur local de classe? Etc.

2. Quand vous parlez avec des gens, vous favorisez une certaine proximité entre eux et vous. L'aménagement de votre local permet-il à vos élèves d'entretenir un certain voisinage lorsqu'ils veulent communiquer entre eux?

3. Si vous adoptiez un aménagement propice à l'exploitation des situations naturelles de communication, auriez-vous peur de projeter une image défavorable aux yeux de la direction, de vos collègues, de vos élèves et des autres élèves de l'école?

4. Croyez-vous que des changements dans l'aménagement de votre classe auraient des répercussions sur:

   . votre relation pédagogique?

   . votre régime disciplinaire?

   . le programme?

   . la communication: son efficacité et son prolongement?

5. A quelles conditions un aménagement de classe peut-il favoriser la communication spontanée entre:

   . les élèves?

   . vos élèves et vous?

6. Quelles formes de communication orale l'aménagement de votre classe favorise-t-il?

7. En quoi l'organisation spatio-temporelle interfère-t-elle dans la communication orale des élèves?

8. Que pensez-vous de l'aménagement de votre local-classe?

9. Etc.

Réalisations

1. Décidez d'un nouvel aménagement de votre local de classe avec vos élèves et rencontrez vos confrères pour en discuter, ou la direction de votre école pour l'en informer?

2. Demandez à vos élèves de réaménager leur local. Avec eux, vous réalisez une maquette ou un croquis. Vous procédez ensuite à une critique.

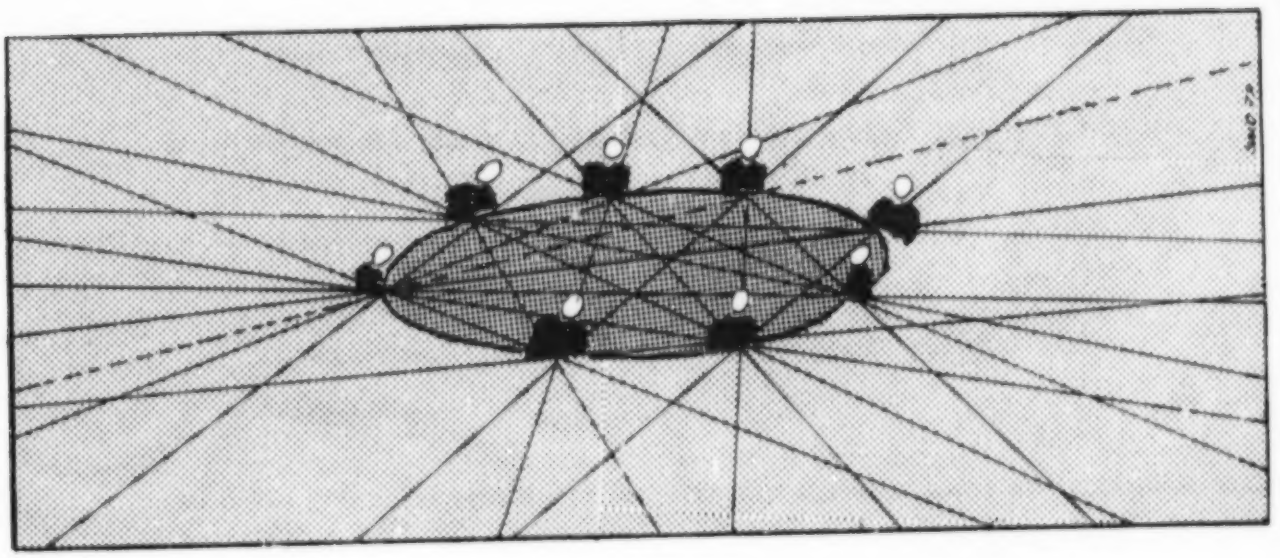
3. Faites un croquis de l'aménagement que vous souhaiteriez réaliser, et ce, en exploitant les ressources architecturales et matérielles de votre classe. Proposez-le à votre groupe d'élèves et faites les corrections qui s'imposent.

Extrait de PMF 125
Les situations naturelles
de communication à l'élémentaire
Concepteurs pédagogiques: Yvon Bellemare
Liliane Goulet
Jacques Laurendeau
Louise Tremblay

ACTIVITÉS PRATIQUES

"Dé-rôlez"-vous

Amorce



"... la classe est un groupe où s'échangent des informations verbales, avec une grande efficacité qui dépend de la structuration du groupe, qui dépend elle-même (mais pas uniquement) de la façon dont le maître comprend et assume son rôle: selon le climat de la classe et selon le type de relations nouées avec le maître et entre eux, les élèves prendront ou ne prendront pas la parole, s'adresseront au maître, à un camarade ou au groupe, parleront d'une façon ou d'une autre: les communications dans le groupe-classe manifestent la complexité des conditions de vie du groupe".

(Henri Giraud, Un nouvel enseignement du français. Paris, Editions du Centurion, 1972, P. 53)

Pistes

1. Avez-vous déjà évalué votre aptitude à établir des communications bilatérales dans votre classe, c'est-à-dire votre aptitude à recevoir autant qu'à transmettre des messages?

2. Croyez-vous que la communication bilatérale peut avoir des incidences sur les comportements coopératifs des enfants,

   . dans l'élaboration d'une situation de communication?

   . dans le déroulement d'une situation de communication?

   . dans l'évaluation d'une situation de communication?

3. L'analyse des rapports interpersonnels dans une classe peut-elle aider l'enseignante (ant):

   . à améliorer l'efficacité de la communication?

   . à résoudre des problèmes avec le groupe?

   . à réagir positivement face à l'agressivité, aux conflits?

   . etc.

4. Quels effets peuvent avoir les éléments suivants sur l'efficacité de la communication?

   . la cohésion du groupe-classe (partage de buts, de valeurs...);

   . la structuration du groupe-classe (émergence de sous-groupes...);

   . le nombre d'enfants;

   . la position occupée par les enfants durant la communication;

   . la participation des leaders;

   . la perception qu'ont les enfants de leur professeur;

   . etc.

5. Quels sont les problèmes que vous rencontrez le plus fréquemment lors des situations de communication que vous créez en classe:

. quant à la constitution des équipes de travail?

. quant à l'installation matérielle?

. quant à l'amorce de l'activité de communication?

. quant aux techniques de discussion?

. etc.

Croyez-vous que la maîtrise de certaines techniques d'animation pourrait vous aider à solutionner ces problèmes?

6. Lors des situations de communication, admettez-vous que l'animation soit partagée par plusieurs enfants? favorisez-vous le leadership de participation?

7. Les enfants vous font-ils spontanément des remarques relatives à vos comportements en classe? Pourquoi? Y êtes-vous attentive (if)? les prenez-vous en considération?

8. Lorsque vous participez à une situation de communication dans votre classe, vos interventions portent-elles sur:

. le sujet de la communication (faire avancer le groupe dans l'exploration du thème choisi par des explications, des arguments, des questions)?

. les techniques de discussion (proposer des procédures, faire des rappels de durée, des résumés, prévoir une organisation spatiale et matérielle)?

. les relations entre les enfants (aider un enfant à s'exprimer, calmer l'agressivité, apaiser les tensions)?

. le leadership (intervenir souvent et d'une manière déterminante, polariser l'attention, se soucier du rendement, éliminer les diversions, chercher à conclure)?

. etc.

9. En situation de communication:

. vous imposez vos idées, vos objectifs, vos valeurs?

. vous opérez des pressions sur le contenu? les formes de communication?

. vous aidez les groupes et les sous-groupes à se fixer des objectifs?

. vous proposez des modes de fonctionnement?

. vous favorisez des prises de conscience?

. vous laissez faire?

. vous mettez en lumière certains faits, certains problèmes?

. vous servez de miroir au groupe?

. vous catalysez les réactions émotives du groupe?

. vous reliez des propos entre eux?

. vous agissez en tant qu'expert?

. vous dégagez des priorités?

. vous faites ressortir les points de convergence et les points de divergence?

. vous reformulez, classifiez, illustrez?

. vous évaluez la pertinence des points de vue discutés?

. etc.

10. Etc.

Réalisations

1. Observez les enfants de votre classe en situation de communication et notez le langage qui manifeste la cohésion du groupe ou son manque de cohésion. Faites surtout attention aux expressions comme: "notre classe", "nous autres", "notre travail", etc. qui indiquent la cohésion. Cherchez à connaître les causes qui expliqueraient la cohésion ou l'absence de cohésion de votre groupe-classe. Discutez-en avec les enfants.

2. Observez une discussion dans votre classe ainsi que l'influence qu'ont certains élèves sur le groupe et sur les décisions que celui-ci prend par la suite.

3. Déterminez dans quelle mesure les buts collectifs et les buts individuels qui se manifestent dans votre classe, en votre présence, sont en harmonie ou en conflit. Evaluez les effets possibles de cette harmonie ou de ces conflits sur les situations de communication.

4. Citez certaines fonctions de l'enseignante (ant) qui prend en charge le leadership de sa classe; faites le même travail pour l'enseignante (ant) qui favorise le leadership de participation. Soyez le plus précise (is) possible.

5. Identifiez celles de vos attitudes qui s'apparentent au style de l'animateur autoritaire, au style de l'animateur laisser-faire/laxiste, au style de l'animateur démocratique. Puis dégagez les caractéristiques du style d'animation qui vous semble le mieux favoriser l'émergence et l'exploitation des situations de communication dans votre classe.

6. Invitez un collègue, votre animateur ou quelqu'un que vous connaissez bien et avec qui vous êtes à l'aise à venir vous observer en classe lors du déroulement d'une situation de communication. Avec cette personne, classez vos interventions selon la grille suivante:

   . interventions portant sur le sujet de la communication;

   . interventions portant sur les techniques de discussion;

   . interventions portant sur les relations entre les enfants;

   . interventions portant sur le leadership.

7. Lisez *Conduite et animation de la classe*, Lois V. Johnson et Mary A. Bany. Traduction et adaptation de "Classroom Management, Paris, Dunod, Coll. Sciences de l'Education, 1974, 312 p.

Extrait de PMF 128
La création de situations de communication au secondaire
Concepteurs pédagogiques: Yvon Bellemare
Liliane Goulet
Jacques Laurendeau

LA RELATION PÉDAGOGIQUE

ACTIVITÉS PRATIQUES

Ecoute, voir!

Amorce

"Il n'y a communication pédagogique que lorsqu'il y a une volonté d'établir la relation verbale efficace et lorsqu'il y a conscience d'un effort aussi bien chez l'émetteur que chez le récepteur. (...) La communication pédagogique est une coopération intellectuelle, une intercompréhension, une activité sociale..."

(R. Mucchielli, *Communication et réseaux de communication*, pp. 80-81)

Pistes

1. En quoi votre relation pédagogique favorise-t-elle ou ne favorise-t-elle pas l'autonomie de vos élèves? De quelles façons cette autonomie se manifeste-t-elle sur le plan de la parole?

2. Comment caractériseriez-vous une communication où les participants n'éprouvent pas de sympathie mutuelle?

3. Dans quelle mesure la participation des enfants aux décisions qui se prennent en classe peut-elle contribuer à respecter le libre exercice de la parole des enfants?

4. Une situation de communication surgit:

   . vous vous intéressez à ce que disent les élèves qui communiquent entre eux;

   . vous mettez un terme à l'échange parce que la plupart du temps, il s'agit de sujets qui n'ont rien à voir avec le programme et parce que les élèves en profitent pour devenir indisciplinés et turbulents;

. les enfants cessent de parler au bout de quelques instants parce qu'ils pressentent que vous allez intervenir et les rappeler à l'ordre;

. les élèves disent ce qu'ils ont à dire et font appel à votre participation;

. vous tentez de susciter la participation de ceux qui voudraient parler mais qui n'en ont pas la chance;

. quand cela est possible, vous permettez à la classe de donner suite aux idées, suggestions et projets qui peuvent avoir été exprimés;

. etc.

5. Dans quelle mesure croyez-vous que les réticences qu'une(un) enseignante (ant) éprouve à l'égard des situations naturelles de communication peuvent compromettre l'émergence de la parole des élèves?

6. Les relations que les élèves vivent entre eux sont aussi des relations pédagogiques.

   Quelles répercussions les unes et les autres ont-elles sur l'émergence des situations naturelles de communication?

7. En quoi votre approche pédagogique est-elle de nature à provoquer une attitude de silencieuse chez vos élèves?

8. Votre relation pédagogique est-elle de nature à reproduire chez les enfants la conviction qu'ils savent peu de choses et qu'ils doivent surtout écouter?

9. Etc.

Réalisations

1. Exception faite de la diffusion d'un certain savoir, énumérez les diverses contributions que l'enseignante (ant) peut apporter aux enfants et qui seraient de nature à les rendre meilleurs communicateurs.

2. Organisez une rencontre avec vos élèves et demandez-leur ce qu'ils désireraient voir amélioré dans la relation pédagogique que vous vivez avec eux. Evaluez les incidences que ces suggestions pourraient avoir sur l'émergence des situations naturelles de communication.

3. Recueillez une série de comportements que l'on peut observer chez l'enseignante (ant) qui privilégie un rapport d'autorité avec ses élèves.

4. Identifiez chez vos élèves des comportements verbaux et non verbaux qui reflètent la conscience qu'ils ont de ne pas pouvoir communiquer spontanément:

   . entre eux;

   . avec vous.

5. Analysez l'impact que la participation des élèves à la gestion de la classe peut avoir sur leur expression spontanée.

6. Etc.